

SOCIOLOGIA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

DOSSIER

CARRERA: “Profesorado de educación secundaria de la modalidad técnico profesional en concurrencia con título de base”

SEDE: IES Dr. Miguel Campero

COMISIÓN: 4

AÑO: 2016

PROFESOR: Diego A. Sierra

¿INSTITUCIONES U ORGANIZACIONES?

No es menor la pregunta que encabeza este apartado. Puede parecernos una cuestión nimia, el hecho de no tener una respuesta acabada no nos impide resolver nuestra cotidianidad.

Cada vez que circulamos por territorios sociales¹ lo hacemos equipados con saberes necesarios para no confundir lo que se puede y lo que no se puede hacer. Es decir que como suelo firme por donde caminar éste se encuentra señalizado, vale decir reglamentado, y para aproximarnos a especificaciones teóricas diremos que son territorios regidos por "Ley"².

Por ejemplo, la familia es un primer territorio social por el cuál circulamos, y por lo general andamos sin problemas, nos movemos en ella como el pez en el agua.

¿Podemos pensar en una necesidad humana de mirar espacios ordenados? ¿Y qué hay de lo que hacemos para percibir el tiempo como linealidad?

Encontramos artefactos por montones, desde los más efectivos hasta los objetos absurdos que algunos integrantes de nuestra especie han inventado para poder escapar, o al menos esconderse a la angustia del caos.

No es extraño entonces que las actividades humanas sean realizadas en espacios ordenados, atravesados por tiempos de organización percibidos y sentidos. ¿Pero qué nos ocurre cuando nuestros sentidos son expuestos a experiencias de caos? Por ejemplo, algunas de las vanguardias artísticas del siglo XX nos pueden ayudar con las representaciones del espacio.



Como objeto la composición visual del artista húngaro Sarolta Ben es resultado de la manipulación de fotografía ¿pero es eso solamente? La obra contiene objetos que nos son conocidos, los podemos enumerar e incluso podemos señalar los atributos de cada uno, sin embargo, la relación por la cual

¹ Vamos a entender por territorios sociales los espacios compartidos por todos nosotros en una sociedad, que incluyen fines y reglas de funcionamiento propias.

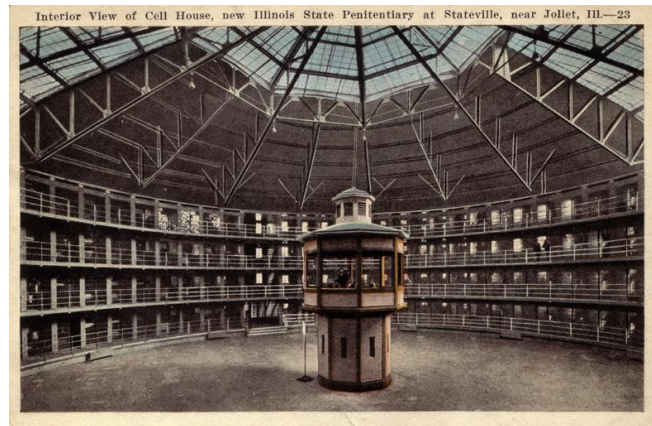
² Intentemos no tomar como equivalencia "Ley" y "código legal" escrito. "Ley" es toda palabra que genera sentido de orden.

dichos objetos se constituyen en una composición, un orden, es infrecuente, siendo más cercana al orden de la imaginación.



Esto nos pasa porque vivimos en un mundo ordenado en donde los objetos que aparecen relacionados en la composición artística de Sarolta Ben están dispuestos de una forma constante y variable a la vez, pero siempre en un orden diferente al observado en la fotografía.

Pues bien, ***una institución es un orden.***



Leamos a continuación lo que plantea *René Kaës*:

La institución. La defino como el orden por el cual se funda un colectivo con el objetivo de realizar una tarea útil, necesaria para el funcionamiento social: reproducción de la vida, educación, salud, trabajo, defensa colectiva, sistemas religioso y cultural, basados en representaciones compartidas. La institución es un colectivo instituido, organizado y legislado en el campo de las relaciones sociales. Somos cuidadores, administradores, docentes, en ese orden.

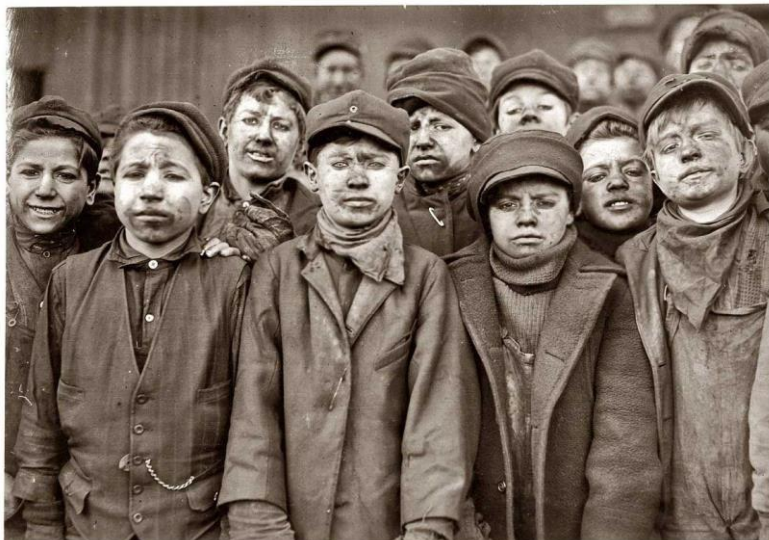
Toda institución está dotada de normas de organización, regulación, transformación y transmisión. C. Castoriadis (1975) identificó dos movimientos antagónicos en la institución, el movimiento impulsado por el deseo instituyente, innovador, y el orden instituido contra el que choca. Se trata de una dialéctica que asegura la vida de las instituciones en su conflictualidad esencial entre orden y transgresión. El orden está reglado por lo Jurídico, genera relaciones de poder-política-organización, jerarquía, cultura, economía. Otro sociólogo, E. Goffman (1961), mostró que toda institución incluye una vertiente autoritaria, en la medida en que ejerce una presión coercitiva sobre los individuos que la componen, allí donde asume la totalidad del espacio y del tiempo y asigna a cada uno a la realización de una tarea parcial y única.

El estudio de las instituciones se realiza siempre desde algún enfoque que se acerca o se distancia del propósito de mantener o reencontrar la armonía, la normalidad³.

LA SOCIOLOGÍA...

La Sociología es una de las disciplinas donde se desarrollaron enfoques para abordar el estudio de las instituciones. Desde los primeros análisis de las sociedades realizados por Emile Durckheim la Sociología tuvo como interés conocer por cuáles mecanismos el industrialismo decimonónico había modelado el **desorden social** en el occidente civilizado (Europa).

³ Durckheim ya hablaba de sociedades anómicas.



<https://multiplicidades.org/2012/02/26/lewis-hine-fotografia-social-y-ciudad/>⁴

La cuestión social del siglo XIX

Historia

A lo largo del siglo XIX fue cada vez más evidente la incapacidad del sistema socioeconómico liberal para mejorar las condiciones de vida de las clases trabajadoras. Fue así como se fue abriendo paso la idea de la necesidad de la intervención del Estado para solucionar la que empezó a llamarse «cuestión social» poniéndose en cuestión el principio del liberalismo clásico de que el individuo era el único responsable de su propia condición moral y material. A ello también contribuyeron las críticas del movimiento obrero, la difusión del socialismo y el desarrollo del positivismo y de las ciencias sociales.¹

En la segunda mitad del siglo XIX ya existía una conciencia generalizada de que la pobreza de las clases trabajadoras se debía a las condiciones ambientales, sociales y económicas que sólo la intervención del Estado podría corregir. El pionero fue el Imperio alemán con la política social aplicada por el canciller Otto von Bismarck, al que siguieron Reino Unido con el New liberalism y la Tercera República Francesa, donde triunfó el «solidarismo» propugnado por Léon Bourgeois. La Iglesia católica también se sumó a la nueva corriente antiindividualista con la publicación en 1891 de la encíclica Rerum Novarum por el papa León XIII, «lo que contribuyó a facilitar el giro intervencionista entre las clases conservadoras» y que dio nacimiento al catolicismo social.¹

Sin embargo, la necesidad de la intervención del Estado para solucionar la «cuestión social» encontró fuertes resistencias, lo que explicaría el retraso de algunos países en aprobar las primeras leyes sociales. Cuando en 1890 el nuevo gobierno español presidido por el conservador Antonio Cánovas del Castillo anunció que iba dar preferencia a las cuestiones económicas y sociales «desarrollando un régimen de eficaz protección a todos los ramos del trabajo», con una especial atención a «cuanto atañe a los intereses de la clase trabajadora», algunos diputados mostraron su disconformidad, incluso dentro de las filas del propio partido conservador. Por ejemplo, Alberto Bosch y Fustegueras, de la facción conservadora de Francisco Romero Robledo, se manifestó en contra de la limitación de las horas de trabajo de mujeres y de niños con el siguiente argumento:²

⁴ En este sitio web se desarrolla un breve texto sobre una muestra fotográfica en donde se puede observar la cuestión social del XIX.

Limitar el trabajo es la más odiosa y la más extraña de las tiranías; limitar el trabajo del niño es entorpecer la educación tecnológica y el aprendizaje; limitar el trabajo de las mujeres... es hasta impedir que la madre realice el más hermoso de los sacrificios... el sacrificio indispensable en algunas ocasiones para mantener el hogar de la familia.

Cuando a fines de 1890 el presidente Cánovas del Castillo habló en el Ateneo de Madrid de la necesidad de la intervención del Estado para resolver la cuestión social alegando la insuficiencia de las actitudes morales —la caridad del rico y la resignación del pobre—, el pensador católico integrista Juan Manuel Ortí y Lara le acusó de «caer en la sima del socialismo, violando los principios de la justicia, que consagran el derecho de la propiedad», alabando a continuación «el oficio de la mendiguez, [que] no repugna a la religión; al contrario, la religión la ha sancionado... y la ennoblece. [...] El espectáculo de la mendiguez... [fomenta] el espíritu cristiano».⁵

Y así la preocupación por la anomia y el desequilibrio como efectos del maquinismo y el industrialismo fue, quizá la motivación primera que dio lugar al desarrollo de la Sociología como disciplina autónoma. Así también la organización política, la emergencia del sujeto político revolucionario, el partido del proletariado, fue una preocupación más que suficiente para que la disciplina fuera apoyada desde los jóvenes Estados Nacionales europeos, y que el **Positivismo** fuera un marco referencial para el cientificismo imperante en la Sociología dominante desde sus inicios.

Afirmadas sus raíces en el suelo positivista la Sociología Funcionalista que se desarrolla entrado ya el Siglo XX, cuando toma como objeto de estudio las **instituciones sociales** lo hace desde la pretensión de re instauración del “equilibrio perdido”, se las conoce como **Teorías Organizacionales** y tienen como fin operativo la intervención.

⁵ https://es.wikipedia.org/wiki/Cuesti%C3%B3n_social

DEFINICIÓN DE ANOMIA

Para la **psicología** y la **sociología**, la anomia es un estado que surge cuando las reglas sociales se han degradado o directamente se han eliminado y ya no son respetadas por los integrantes de una comunidad. El concepto, por lo tanto, también puede hacer referencia a la carencia de leyes. Reciben este nombre todas aquellas situaciones que se caracterizan por la ausencia de normas sociales que las restrinjan y también es un trastorno del **lenguaje** que imposibilita a una persona a llamar a las cosas por su nombre.

La anomia es, para las ciencias sociales, un defecto de la sociedad que se evidencia cuando sus instituciones y esquemas no logran aportar a algunos individuos las herramientas imprescindibles para alcanzar sus objetivos en el seno de su comunidad. Esto quiere decir que la anomia explica el por qué de ciertas conductas antisociales y alejadas de lo que se considera como normal o aceptable.



La anomia, en última instancia, genera un problema para los gobernantes ya que sus mecanismos de control no son suficientes para revertir la alienación que reflejan las personas o grupos en esta condición.



Los principales impulsores del concepto fueron los sociólogos **Emile Durkheim** y **Robert Merton**. Este último especialista indica que la anomia aparece cuando los objetivos de una cultura y la posibilidad de acceso de algunos grupos poblacionales a los medios necesarios se encuentran disociados. La asociación entre medios y fines, por lo tanto, comienza a debilitarse hasta que se concreta el quiebre del entramado social.

Según Emile Durkheim, cuando un grupo está sumamente unido, desarrolla una cantidad determinada de normas para regular el comportamiento y mantener el orden dentro de él, las cuales establecen límites para las aspiraciones y los logros así como también el accionar de cada individuo para brindar una cierta seguridad al conjunto. Para él no era posible pensar en la acción social de una forma absolutamente libre, porque sin normas no pueden existir convenios para la armonía en una sociedad y guías que colaboren con una conducta lineal que sea favorable para toda la **comunidad**. A través de las expectativas del grupo pueden actualizarse las relaciones y compartirse en un entorno cultural.

Por su parte, Robert K. Merton, expresó que la anomia es sinónimo de falta de leyes y control en una sociedad y su resultado es una gran insatisfacción por la ausencia de límites en cuanto a lo que se puede desear.

<http://definicion.de/anomia/>

Ante la visión negativa que Durkheim ofrece con el concepto de **anomia**, esta idea de una sociedad o comunidad humana que pierde armonía, que finalmente puede perderse, des-integrarse, podemos encontrar en el análisis que Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea hacían de la película “La era del hielo” una mirada inversa tal vez, una resolución **instituyente** ante una catástrofe.



Aesthethika®

International journal on culture, subjectivity and aesthetics
Journal Internacional sobre cultura, subjetividad y estética
Vol. 3, (2), Fall/Otoño 2007

La Era del Hielo

Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz

Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea escribieron este texto sobre La Era de Hielo en 2002, coincidiendo con el estreno del film en Argentina. Las ideas allí contenidas fueron ocasión del diseño de varios módulos educativos sobre intervención en desastres, utilizados en cursos de capacitación para maestros de escuelas, e incluidos en versión multimedial en la serie IBIS “Intervención en Desastres: Ética y Complejidad” y luego traducidos al inglés en 2005 por James Shultz y Zelde Espinel como parte de la multimedia IBIS-WPA “Intervention in Disasters: Mental Health Guide”, utilizada durante la intervención en el Tsunami asiático, el huracán Katrina y otros desastres alrededor del mundo.

Pero el texto original de Lewkowicz y Corea permanecía inédito. En marzo 2007, a tres años de la trágica muerte de sus autores, se realizó un homenaje en la UBA, en el cual la lectura y análisis del texto fue presentado junto al tributo de Andrea Hellemayer. La sección In memoriam de este número de Aesthethika reúne ambos materiales.

Es la ley de la manada: nos cuidamos entre todos. Así enuncia Manfred, el mamut de la Era de hielo, la dimensión de decisión subjetiva que tienen los cuidados cuando el mundo viviente está amenazado de extinción y no existen instituciones de respaldo que garanticen la supervivencia. Recordemos la escena: Manfred acaba de salvar de la muerte a Diego, el tigre dientes de sable, devenido compañero "ocasional" de Manfred en la misión de salvar a un cachorro humano.

La película es una buena alegoría para pensar nuestras circunstancias: sin instituciones, o decidimos armar nuestra propia manada, o nos extinguimos.

La alegoría nos sigue tentando, porque la manada de la Era de hielo no es una manada que se arma bajo el dictado de la naturaleza, sino por pura decisión animal. Se arma cuando Manfred decide arriesgar su vida para salvar a Diego; cuando Sid decide hacerse cargo del “bodoque humano” y cuando Diego decide traicionar a su banda –en rigor, su manada “natural” para proteger a los suyos: Manfred, Sid y el bodoque.

La manada que se arma por decisión subjetiva se sostiene por la decisión de los mutuos cuidados y no por las leyes que dicta la naturaleza -o la institución-. Se diría que los cuidados son las operaciones en las que se sostiene la decisión de integrar la manada. Esos mutuos cuidados, sin embargo, no son recíprocos ni suponen algo así como una semejanza entre los miembros de la manada. Qué cuidar, a quién cuidar, cómo cuidar y quién cuida son operaciones que se implementan bajo la presión de las circunstancias y que dependen, ellas también, de decisiones situacionales precisas y no de mandatos o saberes –así sean instintivos.

El mamut es el animal menos apto para sobrevivir en el hielo; sin embargo, es quien salva a Diego, el tigre, de caer en un río de lava. El menos apto salva al supuestamente más apto: la condición felina de Diego lo habilitaría, naturalmente, a desempeñarse eficazmente en los albores de la glaciación. Pero lo que se obstina en mostrar el film es cómo las decisiones animales contrarían permanentemente los designios naturales.

En la Era de hielo, se viven las circunstancias de una catástrofe. Y para habitar esa catástrofe tres desconocidos que devienen amigos: Sid, Manfred y Diego deciden constituirse como manada. Aquí la distinción entre habitar y sobrevivir es decisiva. Puesto que si se tratara de una mera operación de supervivencia, no sería la alianza de un perezoso con un mamut y un tigre lo más eficaz. En la economía de la supervivencia –dado que se trata de sobrevivir en la glaciación– el primer excluido habría sido el mamut, puesto que es el más inepto. Sin embargo, la película ofrece la curiosa paradoja de que sea el mamut quien enuncie la ley que funda esa heterogénea asociación animal como manada: Nos cuidamos entre todos.

Hay otra indicación de que lo que está en juego entre estos amigos es el habitar y no el sobrevivir: lo que liga a Sid, Manfred y Diego es una misión: reintegrar a su tribu un cachorro humano que se ha extraviado. Curiosa misión esa que los mantiene juntos; curiosa misión esa que los implica en rescatar a un predador -no hay que olvidar aquí que la perspectiva de la narración cinematográfica es animal y no humana-. Al respecto resultan bien interesantes los conflictos éticos que se suscitan entre los camaradas:

¿corresponde o no corresponde rescatar a un futuro predador de tigres y mamuts?

La ardilla encarna en la película la imagen de la pura supervivencia. Obstinada, la ardilla cruza glaciaciones y milenios, tras un único objeto que la impulsa, la bellota, sin ninguna chance de que en ese recorrido asome nada parecido a un destino distinto del suyo. A lo largo de los milenios, la ardilla no establece vínculo alguno; ella sólo corre tras la bellota.

Indudablemente, la tarea de ardilla resulta altamente eficaz desde el punto de vista de la supervivencia; pero es nula en la dimensión de la experiencia.

Diego es un personaje paradigmático. En su devenir miembro de la nueva manada, este tigre exhibe las precisas operaciones que lo van constituyendo en situación. Diego primero está haciendo un trabajo: tiene que servirle un lindo bebito como desayuno a su jefe.

Después vacila: en la medida en que avanza su vinculación con los compañeros de la nueva manada -esa manada que en un principio integró sólo como pretexto para lograr la codiciada presa- Diego se encariña, asume responsabilidades, se deja afectar. Y finalmente, cuando las circunstancias apremian y la situación pone en riesgo a la manada que ya asumió que su misión es rescatar al bodoque humano, Diego decide traicionar su identidad de origen para constituirse definitivamente como miembro de la manada advenediza.

Llama poderosamente la atención un procedimiento de La Era de hielo: el doblaje (1). En el doblaje no hay traducción, ni adaptación ni interpretación. ¿Qué cosa es esa poderosa entonación que tienen las voces de los protagonistas, voces con una impronta propia, con estilo, con humor, incluso con ironía? Si hay un arte en esa película, ese arte está en las voces; está en haber intuido que es la enunciación la marca propia de todo vínculo constituido en una experiencia. Así la voz, que es el hallazgo genial de la película, es en La Era de hielo el testimonio de que allí se juega la

decisión de constituirse en una experiencia: por decisión, la manada advenediza ha sido capaz de otro destino que el suyo.

NOTAS:

1. Juan Jorge Michel Fariña, Borges y el doblaje: setenta años después. En *Ética y Cine. La singularidad en situación*. Vol. III. Sistema Multimedial en CDROM Cátedra de Psicología, Ética y DDHH; Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Las visiones que se construyen de las Instituciones desde la Sociología fueron enriquecidas por otras disciplinas; principalmente por la Psicología. Asimismo, ciertas escuelas y ramas de la Psicología asumieron las Instituciones como su objeto de estudio. El campo del estudio de estos órdenes sociales, siguiendo a Kaës, es amplio y complejo.

Sin embargo, para especificar nuestra mirada sobre las Instituciones Educativas es posible que reduzcamos el espectro a los desarrollos de las dos corrientes del siglo XX a la que los especialistas de la educación y los administradores del sistema educativo prestaron atención: **El Análisis Institucional y La Teoría de las Organizaciones.**

El Análisis Institucional y La Teoría de las Organizaciones

Son dos planos de referencia que se abrevan mutuamente.

Análisis Institucion	Teoría de las Organizacion
❖ realiza una crítica al orden instituido, se preocupa por la salud y la alienación de quienes trabajan en instituciones.	❖ se basa en el Análisis Institucional, pero ve qué pasa en la organización (nivel de materialización). Trata de analizar las contradicciones que se dan en las organizaciones con un propósito: favorecer la eficacia de esas organizaciones institucionales.

Análisis Institucional

Niveles:

- ❖ Estructura (órganos de gobierno, leyes y normas, reglamentos).
- ❖ Procesos organizativos (planificación, acción directiva, coordinación asesoramiento).
- ❖ Procesos sociales (comunicación, cultura, poder).

■ Instituciones, organizaciones y grupos

- La palabra *institución* alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos. Es el punto de confluencia entre lo individual y lo social; es el lugar de reunión de los significados psicoemocionales y de los significados políticos. (Fernández)

■ Instituciones, organizaciones y grupos

Lourau y Lapassade caracterizan la institución como:

Lourau y Lapassade caracterizan la institución como:

- Nivel de la realidad social que define cuanto está establecido. Es el Estado que hace la ley, pero también está presente en grupos y organizaciones.
- El producto de la institucionalización surgida de la confrontación entre lo instituido y lo instituyente.
- Presentadoras de una faz oculta, fruto de la represión social, que produce al inconsciente social.
- Árboles de regulaciones lógicas que regulan las actividades humanas, indicando lo que está prohibido, lo que está permitido y lo que es indiferente.
- Cuerpos normativos jurídicos culturales compuestos de ideas, valores y creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social.
- Instituciones, organizaciones y grupos

Conceptos de organización:

- “Unidades socialmente construidas para el logro de fines específicos”. (Etzioni)
- “La organización como reguladora de la actividad humana, a través de procedimientos y de división del trabajo para conseguir metas prefijadas”. (López Yáñez)
- Disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuo. Asegura solidaridad y solidez relativa a esta unión, una cierta posibilidad de duración a pesar de las perturbaciones.
- “La organización, pues, transforma, produce, reúne, mantiene” (E. Morin).
- “Una organización es la coordinación de actividades diferentes de colaboradores individuales para llevar a cabo planeadas transacciones con el ambiente (Lawrence y Lorsch).
- “Una organización es un conjunto de elecciones que busca problemas, asuntos en espera de soluciones que pueden tener respuesta y tomadores de decisiones que buscan trabajo” (Cohen, March y Olsen).
- “Una organización es un conjunto ordenado y estructurado de perceptos, una imagen perceptiva” (Schvarstein).

■ El concepto de Grupo



- ❖ “Conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichón Riviere). Todo atravesado por múltiples condicionamientos socio-deseantes (Roquel)
- ❖ Los grupos y las organizaciones institucionales son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social donde los hombres se producen, crean y circulan. (Gregorio Kaminsky)

Todo grupo oscila entre dos posiciones:

- ❖ **Grupo objeto:** sometido a las consignas instituidas; “soporta” (sostiene) la jerarquización institucional.
- ❖ **Grupo sujeto:** opera ciertos desprendimientos de la jerarquización y puede abrirse a un “más allá” de sus propios intereses prescriptos.

Situación y Ámbito

- ❖ Consideramos a los sujetos, grupos u organizaciones “en situación”, cuando se tiene en cuenta “el conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, que cubre siempre una fase o período un tiempo” (Bleger).

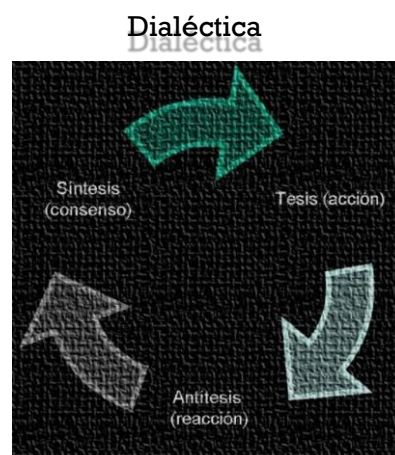
- ❖ El trabajo con otros sujetos desde la intervención profesional debe ser siempre en estrecha relación con el contexto de todos los factores que configuran la "situación".
- ❖ Es necesario tomar un conjunto de estos elementos para su estudio o intervención, con una amplitud variable que llamamos ámbito.
- ❖ Según la extensión o amplitud con la cual se estudia el suceso o fenómeno se reconocen:
 - Ámbito psicosocial
 - Ámbito sociodinámico
 - Ámbito organizacional-institucional
 - Ámbito Comunitario

LO INSTITUIDO Y LO INSTITUYENTE



- ❖ Instituido: conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social.
- ❖ Fuerza instituyente: protesta y negación a lo instituido.

El cambio social resulta de la **dialéctica** que se establece entre lo instituido y lo instituyente.



- ❖ Aquí, las **instituciones** son consideradas abstracciones, mientras que las **organizaciones** constituyen el *sustento material*, el lugar donde las instituciones se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos.
- ❖ Toda institución tiene:
 - Una organización material.
 - Una organización jurídica.
 - Un sistema de circulación y distribución, con espacios formales y no formales.

Atravesamiento y transversalidad

- ❖ Las organizaciones están atravesadas por instituciones que determinan verticalmente aspectos de las interacciones sociales que allí se establecen. Este es el concepto de **atravesamiento**.
- ❖ Se llama **transversalidad** a la existencia de un orden horizontal en las organizaciones, posibilitado por la existencia de las propias coherencias internas.
- ❖ El coeficiente o producto de la ecuación verticalidad/horizontalidad nos aproxima al nivel de transversalidad de cada institución. Mejorar el coeficiente de transversalidad es uno de los objetivos prácticos del analista institucional.

El Movimiento Institucional

No es un saber acabado, sino que integra el saber y el actuar de grupos que producen conocimientos desde el saber hacer (Baremblyt).

Genesis historico-social

Supone la generación del Movimiento en el transcurso del desarrollo de las sociedades.
Incluye el autorreconocimiento de las iniciativas de lo colectivo, en la que los grupos han intentado autogestionarse.

Ejemplos de movimientos autogestivos:

- La República Española
- El Mayo Francés
- Movimientos de Albania y Yugoslavia
- Comuneros de Paraguay
- Comunidades de base en Brasil
- Cordobazo

29 de mayo de 1969 - El Cordobazo⁶

Fuente: adaptación del libro *Lo pasado pensado*, de Felipe Pigna, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2005.



En mayo de 1969, durante el gobierno de Onganía, comenzó a evidenciarse una crisis con estallidos en distintos puntos del país, como Corrientes y Rosario. En Córdoba, donde existía una estrecha relación entre estudiantes y obreros, al descontento general se sumó la decisión del gobierno provincial de suprimir el “sábado inglés”, es decir, la media jornada laboral. En consecuencia, el SMATA (sindicato de los obreros de la industria automotriz) y el sindicato de Luz y Fuerza convocaron a un paro activo con movilización para el 29 de mayo. Los estudiantes adhirieron a la medida de fuerza y pronto la ciudad fue controlada por los manifestantes, quienes lograron su ocupación durante unas veinte horas. Se produjeron incendios y ataques a las principales empresas multinacionales. La represión consiguiente fue brutal y dejó como resultado veinte manifestantes muertos y cientos de detenidos, entre ellos Agustín Tosco, Atilio López y Elpidio González.

Entrevista a Agustín Tosco, una entrevista que no nos dejaron hacer

Hubiéramos querido reportear a Agustín Tosco. No nos dejaron. Los parapoliciales y paramilitares y los policías y militares del gobierno de Isabel Perón y López Rega que lo perseguían a sol y a sombra y lo obligaban a transitar en la clandestinidad no lo dejaron

⁶ http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/revolucion_argentina/cordobazo.php

tratarse adecuadamente una enfermedad injustamente terminal, que se lo llevó el 5 de noviembre de 1975. Elegí aquí el estilo de reportaje histórico que hago todos los meses en Caras y Caretas, y como en ellos, las respuestas de Agustín Tosco son textuales y fueron tomadas de escritos del notable sindicalista cordobés.

Agustín Tosco fue un dirigente obrero revolucionario. Férreo opositor a la burocracia sindical. Secretario general del sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba. Junto a Elpidio Torres, dirigente de SMATA, y Atilio López, de la UTA, encabezó la rebelión popular que pasaría a la historia como el Cordobazo. Tras la represión fue detenido y trasladado al penal de Rawson. Colaboró con la fuga de sus compañeros el 15 de agosto de 1972 (que terminaría en la masacre del día 22) pero se negó a salir porque planteaba que su lugar de lucha estaba allí. En 1973 se opuso al Pacto Social por considerarlo una trampa para la clase obrera. Tras la sublevación encabezada por el comisario Navarro en Córdoba, que puso fin al gobierno de Ricardo Obregón Cano y Atilio López, su gremio fue intervenido y comenzó una implacable persecución sobre él y sus compañeros. Murió el 5 de noviembre de 1975.

¿Qué querían los obreros y estudiantes, el pueblo de Córdoba?

Agustín Tosco: Exigía respeto a su soberana voluntad; exigía la normalización institucional, para que el gobierno fuera elegido por decisión de la mayoría de la población, sin persecuciones para con las ideas y doctrinas de ningún argentino. Exigía que se aumentaran los salarios en un 40%, que era lo que había crecido el costo de vida. Exigía la defensa del patrimonio nacional, absorbido cada vez más por los monopolios extranjeros. Exigía la creación de nuevas fuentes de trabajo, para eliminar la desocupación que trae miseria y desesperación en los hogares. Exigía la reincorporación de los cesantes y el levantamiento de las sanciones por haber hecho uso del derecho constitucional de huelga. Exigía una Universidad abierta a las posibilidades de los hijos de los trabajadores y consustanciada con los intereses del país.

¿Por qué cree usted que la rebelión estalló en Córdoba?

A.T.: Porque Córdoba no fue engañada por la denominada Revolución Argentina. Córdoba no vivió la “expectativa esperanzada” de otras ciudades. Córdoba jamás creyó en los planes de modernización y de transformación que prometió Onganía, ni Krieger Vasena. La toma de conciencia de Córdoba, de carácter progresivo pero elocuente, es bastante anterior al régimen de Onganía. Pero se expresa con mayor fuerza a partir de julio de 1966. La reivindicación de los derechos humanos, proceda de donde proceda, en particular de las encíclicas papales desde Juan XXIII, encuentran en nosotros una extraordinaria receptividad y así se divulgan especialmente en la juventud y en los sindicatos. Si hay receptividad es que hay comprensión, y la comprensión deriva en entusiasmo, en fe y en disposición al trabajo, al esfuerzo e incluso al sacrificio para consumir los ideales que ya tienen vigencia en el ámbito universal.

¿Cómo se gestó finalmente el Cordobazo?

A.T.: El día 26 de mayo, el movimiento obrero de Córdoba, por medio de los dos plenarios realizados, resuelve un paro general de actividades de 37 horas a partir de las 11 horas del 29 de mayo y con abandono de trabajo y concentraciones públicas de protesta. Los estudiantes adhieren en todo a las resoluciones de ambas CGT. Todo se prepara para el gran paro. La indignación es pública, notoria y elocuente en todos los estratos de la población. No hay espontaneidad. Ni improvisación. Ni grupos extraños a las resoluciones adoptadas. Los sindicatos organizan y los estudiantes también. Se fijan los lugares de concentración, cómo se

realizarán las marchas. La gran concentración se llevará adelante frente al local de la CGT en la calle Vélez Sarsfield 137. Millares y millares de volantes reclamando la vigencia de los derechos conculcados inundan la ciudad en los días previos. Se suceden las asambleas de los sindicatos y de los estudiantes que apoyan el paro y la protesta.

¿Cómo fue el 29 de mayo de 1969?

A.T.: El día 29 de mayo amanece tenso. Algunos sindicatos comienzan a abandonar las fábricas antes de las 11 horas. A esa hora el gobierno dispone que el transporte abandone el casco céntrico. Los trabajadores de Luz y Fuerza de la Administración Central pretenden organizar un acto a la altura de Rioja y General Paz y son atacados con bombas de gases. Es una vez más la represión en marcha. La represión indiscriminada. La prohibición violenta del derecho de reunión, de expresión, de protesta. Mientras tanto, las columnas de los trabajadores de las fábricas de la industria automotriz van llegando a la ciudad. Son todas atacadas y se intenta dispersarlas.

¿Cuál fue la chispa final?

A.T.: El comercio cierra sus puertas y las calles se van llenando de gente. Corre la noticia de la muerte de un compañero, era Máximo Mena del Sindicato de Mecánicos. Se produce el estallido popular, la rebeldía contra tantas injusticias, contra los asesinatos, contra los atropellos. La policía retrocede. Nadie controla la situación. Es el pueblo. Son las bases sindicales y estudiantiles, que luchan enardecidas. Todos ayudan. El apoyo total de toda la población se da tanto en el centro como en los barrios.

Es la toma de conciencia de todos evidenciándose en las calles contra tantas prohibiciones que se plantearon. Nada de tutelas, ni de los usurpadores del poder, ni de los cómplices participacionistas.

¿Cuál fue el saldo del Cordobazo?

A.T.: El saldo de la batalla de Córdoba –el Cordobazo– es trágico. Decenas de muertos, cientos de heridos. Pero la dignidad y el coraje de un pueblo florecen y marcan una página en la historia argentina y latinoamericana que no se borrará jamás. En las fogatas callejeras arde el entreguismo, con la luz, el calor y la fuerza del trabajo y de la juventud, de jóvenes y viejos, de hombres y mujeres. Ese fuego que es del espíritu, de los principios, de las grandes aspiraciones populares, ya no se apagará jamás. En medio de esa lucha por la justicia, la libertad y el imperio de la voluntad soberana del pueblo, partimos esposados a bordo de un avión con las injustas condenas sobre nuestras espaldas. Años de prisión que se convierten en poco menos de siete meses, por la continuidad de esa acción que libró nuestro pueblo, especialmente Córdoba, y que nos rescata de las lejanas cárceles del sur, para que todos juntos, trabajadores, estudiantes, hombres de todas las ideologías, de todas las religiones, con nuestras diferencias lógicas, sepamos unirnos para construir una sociedad más justa, donde el hombre no sea lobo del hombre, sino su compañero y su hermano.

Génesis conceptual

El Movimiento Institucional recibe aportes de distintas áreas del conocimiento, y está compuesto por varias corrientes y escuelas.

Rasgo en común: Reivindicación de la autogestión de la vida integral de los colectivos.

Diferencias o divisiones: corrientes originarias y contemporáneas

Corriente Originaria

Integrada por la Psicoterapia Institucional y la Pedagogía Institucional.

Se inicia durante la guerra civil española, cuando operadores de hospitales psiquiátricos comprobaron que los internos producían una resistencia a las normas del hospital y una autoorganización que resultaron más terapéuticas que cualquier otra acción del establecimiento.

Sus descubrimientos fueron retomados luego por la Psicoterapia Institucional Comunitaria, la Psicoterapia Institucional, y al campo de la Pedagogía.

Tendencias Contemporáneas

❖ Psicología Social (Enrique Pichón Riviere)

Uno de sus principales instrumentos de análisis, operación e intervención es el grupo operativo, que constituye una teoría y técnica específica dentro de la Psicología Social.

Confluyen en esta tendencia la escuela de Kurt Lewin, el psicoanálisis kleiniano y el materialismo histórico.

❖ Psicología Institucional o Psicoanalítica (Elliot Jacques)

Influencia Kleiniana y de la teoría de W. Bion.

En nuestro país, tuvo incidencia en los trabajos de José Bleger y Fernando Ulloa.

❖ Sociopsicoanálisis (Gerard Mendel)

Recibe la influencia freudiana en cuanto a la subjetividad de las clases institucionales.

Su método es el análisis de la vida libidinal de lo colectivo.

❖ Análisis Institucional (Félix Guattari)

Sus continuadores Gerárd Lapassade y René Lourau, propician intervenciones que generen un autoanálisis colectivo y prácticas autogestivas entre los integrantes de la organización. Reciben la influencia del psicoanálisis, la sociología de las organizaciones y la filosofía de Hegel.

Posteriormente Guattari y Gilles Deleuze inician una nueva corriente institucionalista, el Esquizoanálisis, que va más allá de la autogestión y comprende una visión del mundo inspiradora de nuevos modos de vida.

❖ Teoría psicoanalítica. Freud, Jaques, Bion, Anzieu, Ulloa, Bleger

- Pone de manifiesto el conjunto de procesos individuales y colectivos inconscientes que estructuran los estilos relacionales y la necesidad de comprender los aspectos latentes que acompañan los aspectos manifiestos del sistema formal e informal explícito.
- Señala la complejidad de la vida institucional, ya que en ella intervienen mecanismos que escapan a nuestro sistema perceptivo-cognoscitivo consciente.
- En cada institución surgen “mitos”, historias que intentan aportar una explicación coherente a las situaciones vividas en la cotidianidad institucional. Los mitos se sirven de elementos objetivos para explicar lo que inconscientemente se percibe en la vida institucional.
- Ulloa diferencia cuatro movimientos: integración-dispersión; comunicación con el contexto; comunicación intrainstitucional; relación entre el vínculo formal de cada uno de los miembros y el vínculo interno inconsciente (fantasmático).
- Asigna importancia a dos conceptos: **articulación** (puntos de contacto que constituyen nexos entre distintos elementos en juego) y **fractura** (elementos institucionales -roles, espacios, tiempos- que aparecen fragmentados como resultado de conflictos inconscientes no resueltos).

❖ Escuela francesa. Llobrot, Lourau, Lapassade, Hess, Ardoino (1940)

- Define la institución apoyándose en tres nociones: lo instituido, lo instituyente y la institucionalización.
- Diferencia tres niveles-dimensiones: grupo, organización e institución.

- Introduce el concepto de **analizador** como dispositivo (natural o construido) que permite revelar lo oculto en una institución.
- El análisis institucional es practicado a partir de situaciones de intervención. En educación plantea la importancia de la Pedagogía Institucional y de la autogestión como medio para transformar las instituciones escolares. El centro de gravedad se desplaza del docente al grupo.
- Plantea las nociones de **atravesamiento y transversalidad**.

Teoría de las Organizaciones

.... El campo teórico⁷

Se preguntará qué es la Teoría de la Organización. La Teoría de la Organización es el campo del conocimiento humano que se ocupa del estudio de una forma de agrupamiento de los seres humanos: las organizaciones en general.

Así como existe la denominación "*homo sapiens*", la Teoría de la Organización parte del supuesto de identificar al hombre como un ser que se comporta con relativo sentido común o racionalidad en la búsqueda de resultados satisfactorios (*hombre administrativo*). Existe también para la disciplina un *hombre económico* que es reconocido como alguien que actúa también racionalmente pero con otra orientación: busca maximizar el beneficio.

La "teoría" intenta aportar a esa racionalidad del hombre administrativo, ya sea a través de su capacitación, incentivación, motivación, o bien rehaciendo o modificando el esquema o trazado en donde se desenvuelve, es decir: la **organización**.

❖ Teoría clásica de la administración científica - Taylor (1923)

- **Importancia de analizar científicamente las tareas, fragmentándolas en unidades elementales.**
- **Diferencia de funciones de dirección y ejecución.**
- **Reduce el grado de discrecionalidad de los miembros de la organización.**

⁷ NIVEL SECUNDARIO PARA ADULTOS MÓDULO DE EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL Teoría de la Organización.
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/educacionadistancia/documentosdescarga/documentosmateriales/teoriadelaorganizacion.pdf>

- Modelos clásicos de la teoría tradicional: a) la explicación de la administración pública hecha por Gulick (1937); b) el enfoque de la administración científica de Taylor.

❖ Teoría de la burocracia - Weber (1947)

- Forma parte de la teoría tradicional, se considera otro modelo (Weber, 1947).
- La burocracia es un sistema de administración que tiende a la racionalidad integral. Las organizaciones constituyen sistemas independientes de las personas que las integran.

❖ Características esenciales de la burocracia:

- 1) Áreas y actividades distribuidas de manera claramente preestablecida.
- 2) Organización estrictamente jerarquizada.
- 3) Reglas abstractas gobiernan las decisiones y acciones oficiales. Importancia de la documentación estricta.
- 4) Los administradores se eligen según sus calificaciones técnicas, compensados en un salario. Es importante el examen para reclutamiento de funcionarios y su promoción a un grado superior.
- 5) El funcionario dedica su tiempo exclusivamente a la administración.
- 6) Los administradores están totalmente separados de la propiedad de los medios de producción y administración.

❖ Tipología de la autoridad:

- 1) Carismática: autoridad legitimada por las cualidades personales del jefe.
- 2) Tradicional: se basa en las normas. Los subordinados aceptan las órdenes de su jefe por considerarlas justificadas y basadas en la costumbre.
- 3) Racional-legal: los subordinados aceptan un reglamento porque lo consideran acorde con reglas entendidas como legítimas. Es racional e implica relaciones impersonales de trabajo.

❖ Teoría de las relaciones humanas Elton Mayo, J. Moreno, Kurt Lewin, R. Lippit, R. White

- Destaca la existencia de un sistema informal de relaciones.
- Destaca la existencia de un sistema informal de relaciones.

- No puede considerarse a los individuos como átomos aislados: reaccionan ante las situaciones no tal como son objetivamente, sino como son percibidas. Están influenciados por las normas, las fuerzas y el clima.
- Enfatiza la importancia del liderazgo o la jefatura democrática, que alienta la participación y la comunicación. Realiza estudios sobre la influencia que los distintos tipos de liderazgos producen en las conductas de los grupos.
- El modelo ideal es el de la familia, ya que el acento está puesto en las interacciones.

❖ Teoría sistémica. Von Bertalanffy, Bateson, Crozier, Friedberg, Selvini Palazzoli, Etkin (1940-1950)

- Toda organización es un sistema en interacción con el ambiente o contexto. Todo fenómeno debe ser abordado en sus relaciones de interdependencia con otros.
- El individuo es un agente complejo y con cierto grado de autonomía: no adopta una actitud pasiva frente a determinismos económicos, sociales o psicológicos, sino que se constituye en **actor**.
- Analiza los fenómenos de comunicación y poder a partir de las relaciones estratégicas que los actores establecen entre sí. Jerarquías de autoridad y de lógicas.
- Considera, además de los comportamientos previsibles y normados de los actores, las zonas de incertidumbre (comportamientos no previsibles) a partir de las cuales se desarrollan las relaciones de poder.
- Trabaja la idea de unidades simples y compuestas, sistemas abiertos y cerrados, blandos y duros. Plantea la noción de retroalimentación positiva y negativa de los sistemas.

A continuación, podremos leer algunos fragmentos que ponen en foco fenómenos relacionados con las Instituciones...

Instituciones:

Se denomina así a los dispositivos reguladores del comportamiento colectivo y que, por más variada que sea su naturaleza –económica, social, política, familiar, etc. – siempre consisten en las reglas de juego: definiciones de la realidad, clasificaciones compartidas, programas de interacción y acción colectivas y legitimaciones del orden vigente. Como sostiene el sociólogo español contemporáneo Enrique Gil Calvo, cuanto mayor sea el cumplimiento de tales reglas de juego, el orden social tiende a ser más estable, legítimo y previsible. El orden social se desestabiliza cuando las reglas cambian, se rompen o quedan en suspenso, se entra en crisis, perdiendo legitimidad previsible (Gil Calvo, 2004: 18 y ss) (véase [anomia](#)).

El sociólogo François Dubet sostiene que la noción de institución designa a la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Esto sucede, según este autor, aún en las sociedades actuales en las cuales las instituciones han perdido su centralidad histórica y su fuerza cohesionadora y coercitiva. Dubet sostiene que una institución es aquella que hace previsible una actividad, en tanto ésta está regida por anticipaciones estables y recíprocas. Así, se consideran instituciones a un vasto conjunto de fenómenos como son las organizaciones, las costumbres y las tradiciones, los hábitos, las reglas del [mercado](#), etc. (Dubet, 2006: 29 y 30). Como puede notarse, las instituciones pueden ser tanto fenómenos concretos como formas de ser y pensar. Desde esta perspectiva, las instituciones están íntimamente ligadas con la producción y reproducción del orden vigente, cualquiera sea éste. Bajo este esquema, la escuela como socializadora (véase **socialización** y **ciudadanía**) tiene un rol fundamental en su capacidad de producción, reproducción y transformación.

Génesis y debate en torno al concepto: El sociólogo alemán Max Weber [1864-1920] definía a las instituciones como una asociación y un agrupamiento configurado por reglamentos establecidos racionalmente (Dubet, 2006: 31). En forma diferente, las definió Emile Durkheim [1858-1917]. El padre de la sociología, preocupado por el orden, fue uno de los primeros en pensar las instituciones en tanto dispositivos reguladores. Desde este ángulo, propuso que las instituciones eran toda creencia y todo modo de pensar instituido por la colectividad. Dubet critica esta perspectiva, sosteniendo que con ese léxico, las instituciones se vuelven un equivalente vago de la cultura y la vida social, pues designan todo lo que no es natural, pero a condición de creer que la naturaleza existe objetivamente con independencia de las categorías culturales. Es por eso que Dubet subraya que las instituciones no sólo son hechos y prácticas subjetivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los que se desarrollan los pensamientos individuales (Dubet, 2006: 30).

El sentido político de las instituciones: en un sentido político, las instituciones son un conjunto de aparatos y procedimientos de negociación orientadas a la producción de reglas y decisiones legítimas que aseguran relaciones sociales mediante la producción de reglas y decisiones legítimas (Dubet, 2006: 31). Las instituciones están íntimamente relacionadas con la producción del lazo social, la regulación y la integración social (véase [lazo social](#), **mercado** y **exclusión**). Las sociedades se vuelven más compactas y homogéneas en organizaciones sociales que les otorgan centralidad. En términos políticos, como sostiene el historiador Ignacio Lewkowicz, las instituciones están aunadas por una institución madre o fundante que es el [Estado](#), que las organiza y regula al tiempo que dirige su función (véase **Estado**). Cuando en las sociedades actuales esta unicidad se “licua”, es decir, se disuelve, las instituciones pierden cohesión interna y se desmoronan (Lewkowicz, 2004).

La fuerza coercitiva e integradora de las instituciones en las sociedades actuales no es la misma que en otras épocas. En la actualidad las instituciones están atravesando lo que el sociólogo Gil Calvo denomina como metamorfosis global del orden institucional, término que utiliza para dar cuenta de la envergadura de los cambios y de las nuevas dinámicas entre instituciones e individuos.

El déficit institucional y el agente institucional: Según Lewkowicz toda institución se sostiene en supuestos básicos, que contienen marcos de referencia sobre los cuales actuar. Esto genera que las instituciones se preparen para recibir a un sujeto ideal que muchas veces dista del real. Esta distancia en algunos momentos puede ser mayor que en otras, siendo en la actualidad, tal como lo caracteriza este historiador, de carácter abismal. En estas condiciones, se vuelve imperioso diferenciar entre las instituciones y sus agentes institucionales. Ante la retirada del Estado y del marco institucional que orientaba a las instituciones, lo que la institución no puede hacer, el agente institucional lo inventa. Esto implica que ante el déficit institucional, el agente actúa según sus acervos culturales y de conocimientos previos, sin poderse distanciar de su propia experiencia y combinando su propia gramática con la institucional. Los agentes, afectados por la retirada del marco institucional se ven obligados a inventar una serie de operaciones para habitar las instituciones (Lewkowicz, 2004: 106)

Las instituciones en las sociedades actuales: Las crisis de las instituciones de la posguerra se deben entre otros factores a un cambio de paradigma tanto social como económico y político. Existe un amplio consenso en señalar dos grandes factores que aceleraron los cambios institucionales: la crisis financiera y petrolera de 1973 por un lado y por el otro, la caída del bloque soviético a partir de 1989 (véase **globalización** y **Estado**). El fin de la sociedad salarial abre una etapa de gran incertidumbre y constantes y acelerados cambios en los modos de organización de las sociedades que afectaron su dinámica institucional. En la actualidad, el futuro colectivo se ve incierto ante la crisis y debilitamiento de los Estados lo que debilita la legitimidad del sistema y a las instituciones que lo sostenían. Esto es lo que se denomina como desinstitucionalización: como proponen François Dubet y Danilo Martuccelli (2000) para referirse a la pérdida de

capacidad reguladora de las reglas del juego institucional (véase [identidad](#)). Si bien las instituciones continúan existiendo, las acciones de los individuos y su socialización no depende –al menos no enteramente– de un programa institucional: los valores son vistos más bien como una consecuencia de la rutinización de las prácticas y como consensos intersubjetivos, en vez de concebirse como mandatos externos.

La desestructuración laboral constituye un aspecto central de esta desinstitucionalización. Por un lado, la fragmentación de las carreras y la precarización de muchos contratos llevan a la quiebra biográfica de las identidades y a la individualización, con la reducción extrema de los soportes relacionales. Por otro lado, como sostiene Gil Calvo (2004), la pérdida de legitimidad y la erosión de las instituciones se vieron acrecentadas por los escándalos de corrupción y los fraudes políticos.

Instituciones y generaciones venideras: según Gil Calvo, este panorama institucional tiene gran impacto sobre las generaciones jóvenes y futuras por dos procesos: el distanciamiento entre las cohortes sucesivas y la reestructuración de las trayectorias generacionales que cada cohorte traza a lo largo de su curso vital. Desde su perspectiva, la flexibilización del mercado laboral y la exigencia de formación continua hacen que las elecciones profesionales y amorosas de los más jóvenes sean cada vez más efímeras, permitiéndoles confirmarlas o rectificarlas en los distintos períodos de la vida. Esta reorganización de la trayectoria individual influye sobre las dinámicas familiares (véase [familia](#)) y de la vida cotidiana, multiplicando la importancia de la incertidumbre y las dificultades para obtener logros. Esto indicaría que el destino personal ya no está completamente dictaminado por las instituciones, de manera inequívoca y de una vez para siempre.

Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión.

Ignacio Lewkowicz. (11/05/2006)

Tabla de contenidos

[Introducción](#)

[I. La escuela como institución I. I. Las instituciones disciplinarias](#)

[I. II. El ciudadano: soportes subjetivos de las sociedades disciplinarias](#)

[I. III. ¿Cuáles son las operaciones de disciplinamiento?](#)

[I. IV. Cómo hacer un hombre útil y civilizado](#)

[I. V. El papel de la historia en la producción de conciencia nacional](#)

[II. Escuela-Galpón II. I. El agotamiento del Estado Nación](#)

[II. II. Signos de un galpón](#)

[II. III. ¿Qué es un galpón?](#)

[II. IV. De las leyes trascendentes a las reglas inmanentes](#)

[III. Escuela a tiempo de mercado](#)

[III. I. La escuela frente a la demanda del mercado](#)

[III. II. ¿Qué es un ~~as~~ discurso histórico?](#)

[IV. Escuela-Productor de reglas \(para la escuela\)](#)

[IV. I. Cómo producir sentido en suelo posnacional](#)

[IV. II. Sobre las reglas situacionales](#)

[Lecturas sugeridas para la clase disponibles en Biblioteca](#)

[Bibliografía](#)

Escuela y ciudadanía: Una relación en cuestión

Introducción

La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan cuando se intenta

pensar ya no lo que era sino lo que es. Resulta sencillo responder la pregunta qué es la institución escuela si suponemos que esa institución apoya en un suelo nacional y estatal.

Pero desvanecido ese suelo, agotado el Estado Nación como meta-institución donadora de

sentido, ¿cuál es su estatuto? ¿en qué consiste la actualidad escolar? Para responder estas preguntas, empecemos por precisar la naturaleza de las instituciones (entre ellas, la escuela) y la

subjetividad que instituyen en tiempos de Estado Nación.

I. La escuela como institución

I.I. Las instituciones disciplinarias

La notable similitud entre estos planos -el primero, de un hospital; el otro, de una prisión- para **Michel Foucault** revela el parentesco entre estas instituciones. Ya no se trata del encierro sino de garantizar que desde el centro de esos dispositivos -"ojo perfecto del cual nada se sustrae"-, se alcance un control detallado de los individuos que la habitan: alumnos, enfermos, presos.

Cada sistema social establece sus criterios de existencia. En los Estados Nacionales, la existencia es existencia institucional y el paradigma de funcionamiento son las instituciones disciplinarias. En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo. Es decir, en la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión, etc. Ahora bien, estas instituciones apoyaban en la meta-institución Estado Nación. Y ese apoyo es el que les proveía sentido y consistencia integral. Pero la articulación institucional no terminaba ahí. Los dispositivos disciplinarios (la familia y la escuela, por ejemplo) organizan entre sí un tipo específico de relación. Gilles Deleuze -en Posdata sobre la sociedad de control- denomina a esa relación analógica. El funcionamiento analógico, que consistía en el uso de un lenguaje común por parte de los agentes institucionales en cuestión, habilitaba la posibilidad de estar en distintas instituciones con las mismas operaciones. Dicho de otro modo, la experiencia disciplinaria forjaba subjetividad disciplinaria. Esto es, operaciones capaces de vivir bajo la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen más allá de sus variantes instituciones. Ahora bien, esta correspondencia analógica entre las marcas subjetivas producidas por las instituciones es la que aseguraba la relación transferencial entre las mismas. De esta manera, cada una de las instituciones operaba (y allí su eficacia) sobre las marcas previamente forjadas. La escuela trabajaba sobre las marcaciones familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares, la prisión sobre las molduras hospitalarias, etc. Como resultado de esta operatoria se organizaba un encadenamiento institucional que aseguraba y reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria.

I.II. El ciudadano: soporte subjetivo de las sociedades disciplinarias

Este tránsito por las instituciones disciplinarias producía las operaciones necesarias para habitar la meta-institución estatal. De esta manera, el Estado Nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo, es decir, el ciudadano.

Ahora bien ¿qué es un ciudadano de los Estados Nacionales? ¿Cuáles son los rasgos distintivos de esta subjetividad producida por las instituciones disciplinarias? ¿Cuál es la relación entre escuela y ciudadanía en tiempos nacionales?

El ciudadano es el tipo de sujeto resultante del principio revolucionario que postula la igualdad ante la ley.

El pintor francés **Honoré Daumier** (1815-1879) tuvo, entre los motivos preferidos de su obra, a los abogados. Las nociones de derecho, ley y ciudadanía alentaron la promoción social de estos profesionales que en los grabados y dibujos de Daumier son caricaturizados.

El ciudadano es el tipo de sujeto constituido en torno de la ley. Ahora bien, esta producción en torno de la ley apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela en tándem con la familia produce los ciudadanos del mañana. Un ciudadano es un tipo subjetivo organizado por la suposición básica de que la ley es o puede ser la misma para todos. Si *alguien* puede lo que puede y no puede lo que no puede, es porque *nadie* puede eso o porque *todos* pueden eso. El ciudadano como subjetividad es reactivo a la noción de privilegio o de ley privada. La ley es pareja: prohíbe por igual y permite por igual a todos. Por supuesto, a algunos el aparato judicial les va a permitir un campo de transgresiones, pero eso tiene que ver con el aparato judicial concreto y no con la institución básica que es la ley. El ciudadano es un individuo que se define por esta relación con la ley. El ciudadano es, en principio, depositario de la soberanía, pero ante todo es depositario de una soberanía que no ejerce. La soberanía emana del pueblo, no permanece en el pueblo. Para ser ciudadano de un Estado Nación hay que saber delegar la soberanía. El acto ciudadano por excelencia es el acto de representación por el cual él delega los poderes soberanos en el Estado constituido. Para poder delegar, el ciudadano tiene que estar educado. La consigna de Sarmiento era ésta: El sujeto de la conciencia, que había sido instituido filosóficamente dos siglos antes, deviene sujeto de la conciencia nacional a partir del siglo XIX. Es el aparato jurídico el que exige que los ciudadanos se definan por su conciencia. Ahora, ¿cómo se ejerce esta soberanía? Cuando la Revolución Francesa estalla aparece el siguiente problema: la soberanía emana del pueblo, pero ¿cuántos pueblos hay? En Europa, ¿cuántos pueblos hay? No se los puede definir ni por la raza ni por la religión ni por la lengua. Porque siempre se va a encontrar que un mismo pueblo habla en dos lenguas, o que dos pueblos distintos hablan la misma lengua. Lo mismo sucede con la raza, lo mismo sucede con la religión. La institución propia de los Estados Nacionales para ese ser en conjunto que es el pueblo es la historia. La historia es una institución del siglo XIX que establece que un pueblo es un pueblo porque tiene un pasado en común. El fundamento del lazo social es nuestro pasado en común. La historia es una institución sumamente poderosa, porque en la medida en que el pueblo se define por su pasado en común, en la historia va a estar el reservorio de las potencias. Y la elección política va a ser ¿cuál de las potencias contenidas en germen en el pasado nacional es llevada al acto? Pero se entiende que, si un pueblo se define por un pasado en común, si ahí está su identidad y sus posibilidades, la política no puede ser otra cosa que transformar en acto eso que era en potencia en el pasado nacional. Ahí radica el fundamento de la solidaridad entre historia y representación. El soberano se hará representar a partir de una comprensión del ser en común –ser en común determinado por su historia-. Entonces deviene ciudadano.

I. III. ¿Cuáles son las operaciones de disciplinamiento?
--

La sociedad de vigilancia es un tipo de sociedad en la que se distribuyen espacios de encierro. La subjetividad se produce en instituciones que encierran una población homogénea y producen el tipo de subjetividad pertinente para ese segmento social. En la superficie del Estado se distribuyen círculos que encierran a la población en distintos lugares. El paradigma de este tipo de sociedad es la prisión. Pero la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, etc. tienen la forma de un punto dentro del cual se aloja una población homogénea: niños, locos, presos, obreros, etc. Esa población homogénea se produce como tipo específico mediante unas prácticas "de vigilar y castigar" bajo la figura del panóptico. Se los mira, se controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro.

Por ejemplo, la normalización standard de los chicos en la escuela es tan sutil y tan precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto de la norma.

Hasta la aparición de la escuela en la modernidad nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro (menos aún, para convertir esa desviación en identidad, individualidad, personalidad, etc.). Se entiende que se requiere el dispositivo experimental para poder describir una normalidad. Se puede caracterizar de este modo a las sociedades de vigilancia como sociedades en que se tiende a normalizar a los individuos en espacios de encierro.

Los espacios de encierro tienden a hacer coincidir la clasificación lógica con la distribución espacial. Nosotros dibujamos un conjunto como un círculo que encierra a todos sus elementos, pero en realidad no tienen por qué estar juntos. Un conjunto se define como colección de los términos que verifican una propiedad, pero pertenecer lógicamente a un conjunto y estar topológicamente dentro de un lugar no son sinónimos. *Pertenecer* y *estar dentro* sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela; pertenecer al conjunto de los trabajadores es estar encerrado en la fábrica. El pensamiento estatal tiende a distribuir a la población en lugares, en instituciones. Como figura, la institución es una figura genérica, no de la humanidad sino del Estado Nación, sobre todo la institución como productora de subjetividad de un conjunto de términos que se homogeneizan por pertenencia. La vigilancia y el castigo producen normalización.

I. IV. Cómo hacer un hombre útil y civilizado

La idea del acceso a la cultura o del acceso a la educación para todos, es propia de la modernidad a partir del siglo XIX: lo que subyace detrás de esto es la idea de un saber del hombre (las ciencias humanas) que supone una esencia humana cognoscible. De lo que se trata, entonces, es de desarrollar estas prácticas de modo tal que el conjunto de los que "biólogicamente" son hombres sean también hombres en y por las prácticas sociales instituidas en el mundo burgués: libertad e igualdad (la fraternidad puede esperar). Este mismo interés puede observarse en la preocupación que se desarrolla en la modernidad en el plano de la salud, que no sólo implica la atención médica sino todo un saber acerca del cuerpo del hombre. Podríamos nombrar también en esta enumeración el modo en que se organizan las prácticas punitivas, su saber psiquiátrico- judicial acerca del hombre para rectificar, corregir a quien se ha desviado, etc.

Ahora bien, la idea que quiero argumentar es la siguiente: todo este interés por el hombre, todo el complejo de discursos, saberes, prácticas e instituciones en torno al hombre de la modernidad, constituyen un modo de control, de dominio, de redes de poder y que tienen que

ver con la idea de hacer útiles a los individuos para la sociedad, es decir, hacerlos utilizables para los propios fines de la sociedad. *"Haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción: en cien años no haréis de él un obrero inglés que trabaja, consume, vive digna y confortablemente."* En 1852 se publica esta obra de Alberdi que un año más tarde servirá de fundamento para la Constitución Nacional. Dada las grandes dificultades en producir ciudadanos de las masas nativas, el autor argumentaba a favor de las políticas inmigratorias que fomentaran la llegada de trabajadores civilizados a estas tierras.

Lo anterior es algo que puede verse claramente en la función de la escuela de la modernidad. Considérese, por ejemplo, el papel de los exámenes como instancias de control y de duplicación de las propuestas que se bajan desde el lugar del profesor (aun con las nuevas técnicas, o nuevas formas, que apuntan al proceso de aprendizaje y al desarrollo de las propias capacidades del educando, el examen sigue funcionando como una instancia de control y duplicación del saber adquirido). Pero también existe un control a través de instancias que a simple vista pueden parecer inocentes y que implican a quienes ejercen la función directa sobre los alumnos. Me estoy refiriendo a las planificaciones. Es cierto que en ellas el profesor propone su plan de acción y que además en ciertos medios lo puede hacer con mucha libertad, etc. Pero, por otra parte, es algo a lo cual debe ceñirse, y que a su vez funciona como mecanismo de control del profesor, y no porque alguien lo haga de manera materialmente evidente sino que, en realidad, se genera una especie de panóptico en el que no se necesita ser observado para sentirse observado: las redes de poder funcionan de manera tal que el control está internalizado en los propios afectados al poder. De este modo, más que un plan, la planificación tiene que ver con un plano, porque hace aparecer un espacio, un lugar, en el que se efectiviza el ejercicio del poder: se trata de cuadrículas que permiten ejercer los controles, puesto que el producto (la planificación) se le "quita" a su autor desde el momento en que se transforma en un instrumento de la institución para vigilar la adecuación/inadecuación de la propuesta, de su desarrollo, en relación con el saber pedagógico, etc. Por otra parte, el mismo plan/plano es utilizado por el profesor para ejercer su función (disciplinar, controlar, examinar la duplicación del saber por parte de los alumnos, etc.). Se pueden introducir cambios en las planificaciones, pero deben justificarse rediseñando todos los componentes de la planificación. Y, es decir, todo cambio de plano debe dejar claro la nueva distribución de los lugares. Lo anterior sólo puede entenderse si se piensa cuál es la función que la modernidad le asignó a la escuela. A saber: generar hábitos de disciplina, de normalización, de control, de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, seres dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional. Se me ocurre que pueden implementarse nuevos contenidos y nuevas formas, que se pueden intentar reformas para llevar a cabo prácticas educativas muy piolas, pero en definitiva la forma-escuela de la modernidad apunta al desarrollo de una cierta disciplina, disciplina que tiene que ver tanto con el ejercicio del control propio de toda institución como con el desarrollo del aprendizaje. Pero digamos algo más. En esta cultura de hoy atravesada intensivamente por la imagen, en la que la televisión (en todas sus variantes: video- juegos, video-films, televisión satelital, video-cables, etc.) es la que hace lazo social -la que hace existir la sociedad- la educación tiene todavía un papel, aunque no sea más que residual. Planteemos la siguiente situación. Se propone de manera universal (como derecho humano inalienable) el acceso a la educación para todos los hombres; se intenta reglamentar este derecho, etc. Se trata entonces de acceder: al consumo, a la imagen (televisiva), ser bonito, usar tal champú, tal jean, etc. Pero acceder también a la educación y a la salud (y si es prepaga, mejor), y así podríamos seguir. Se me retruca inmediatamente: en nuestro país (y en el mundo) la tendencia cada vez más acelerada es que sólo una parte de la población pueda acceder a estos "beneficios". Es verdad, y este es el punto nodal. Han aparecido nuevas prácticas que comienzan a dar otro ser a la noción práctica de hombre, es decir, está surgiendo una nueva definición sobre lo que es "ser hombre". Pero las ideas filosóficas sobre qué es el hombre siguen siendo las de la modernidad, de modo que lo que existe es algo así como un "conceptopráctico" de hombre que no cuaja, que no se adecua a ninguna de las ideas filosóficas conocidas.

Este concepto práctico de la idea de hombre podría significar que sólo es hombre aquel que se inserta en las redes del mercado, quien participa del conjunto de los consumidores, quien se ve reflejado y se espeja en una pantalla de televisión, quien accede a la salud, etc.

Si este conjunto es de 10 millones, 15 millones, o si sobran 10 millones, poco importa en esta nueva concepción práctica (entiéndase bien, estoy intentando proponer una hipótesis de interpretación). De modo que, en estado práctico, se están poniendo en marcha nuevas formas de significar la idea de hombre. Si esto es así, en algún momento seguramente se intentará delinear un concepto con la claridad filosófica que se merece. Mientras tanto, la vieja idea de educar al soberano sigue vigente, pero las prácticas sociales hoy son otras, y tan otras que hasta se tornan ineficaces los conceptos de la modernidad. Con nuestra vieja y querida idea de educación estamos intentando dar cuenta de una situación en la que la humanidad ya no es el conjunto de los hombres "biológicamente" definidos. Para el conjunto de quienes todavía permanecemos en el mercado y la cultura, se actúa como si ese fuera el conjunto de hombres libres, iguales y fraternos, es decir, seguimos pensando desde los ideales de la modernidad, salvo que no todos los hombres forman parte ahora de esta humanidad de tardía. En esta situación de modernidad tardía, con nuevas prácticas emergentes, la escuela (y todo lo que ello implica: institución, jerarquías, profesores, alumnos, exámenes, etc.) intenta seguir apuntando hacia la humanidad, en su sentido clásico, pero sólo una parte de esa supuesta humanidad cae en estado práctico bajo la órbita de la educación de la modernidad. En rigor, bajo la idea de progreso del iluminismo, la educación aparecía como una forma fundamental de volver útiles a los individuos.

Caída la cuestión del progreso (por su imposibilidad práctica, porque, también en estado práctico, ciertos sectores de la "humanidad" ya no son "hombres", etc.), ¿sigue siendo la escuela un lugar que vuelva útiles a los individuos para la sociedad? ¿se resignifica su función? ¿qué queremos hacer nosotros con todo esto?

Estado - Galpón

II.I. El agotamiento del Estado Nación

Sin Estado Nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular y las instituciones disciplinarias en general ven alteradas su consistencia, su sentido, su campo de implicación; en definitiva, su propio ser.

De esta manera, el agotamiento del Estado Nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro.

Suponiendo que esto sea así, indagemos las consecuencias -en la escuela y en las instituciones- del agotamiento de esa meta-institucional regulatoria.

Ni uno menos, El alcalde llega a la escuela y encuentra a la maestra sentada. Luego de llamarle la atención y mientras los alumnos se forman para cantar el himno, uno de ellos se da cuenta que la bandera no había sido izada.

Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde apoyaban las instituciones disciplinarias. Como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada. El tablero que regulaba los movimientos de las piezas institucionales se desintegra. Sin tablero que unifique el juego, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro. Del encadenamiento transferencial a la segmentación, las instituciones ven alterarse su status. Por otra parte, esta alteración describe unas configuraciones que, desarticuladas de la instancia proveedora de sentido y consistencia, se desdibujan como producción reglada. En definitiva, se trata de la destitución de unas condiciones con capacidad de organizar significación, sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora. Ahora bien, esta destitución no

termina aquí. Huérfanas del Estado Nación, las instituciones también ven afectada la relación entre sí, porque el suelo que sostenía ese vínculo transferencial se desintegra al ritmo del agotamiento del Estado Nación. Sin paternidad estatal ni fraternidad institucional, la desolación prospera. Y el sufrimiento en las viejas instituciones no deja de sentirse.

Que las instituciones sin Estado produzcan sufrimiento no significa que las instituciones disciplinarias -en plena era nacional- no fueran capaces de semejantes efectos. Todo lo contrario. Si es cierto que no hay sufrimiento humano en sí sino respecto de unas marcas determinadas, cualquier marca en la subjetividad -sea estatal o mercantil o institucional- será padecida. En este sentido, los ocupantes de las instituciones también sufrían, pero sobre todo sufrían el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Hoy, los ocupantes de las escuelas post-nacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento.

Los habitantes de la escuela nacional sufrían porque la normativa limitaba las acciones; los habitantes de la escuela contemporánea sufren porque no hay normativa compartida.

Retomemos el asunto antes presentado: ¿cuál es el estatuto actual de las instituciones (escolares)? En principio, será conveniente decir que una institución, para ser tal, necesita de una meta-institución que reproduzca las condiciones donde apoya. Dicho de otro modo, no hay instituciones disciplinarias sin Estado Nación, no hay escuela nacional sin Estado Nación. Si esto es así, el agotamiento del Estado como práctica dominante implica el desvanecimiento de una condición eliminable para la existencia institucional. Sin embargo, la observación del paisaje social parece arrojar otras conclusiones: a pesar de la muerte del Estado Nación como práctica dominante, hay instituciones (entre otras, hay escuelas). En este sentido, la evidencia más inmediata pondría en cuestión la definición. Pero si es cierto que persisten tales o cuales instituciones, no es menos cierto que en las nuevas condiciones, su sentido es otro. Claro está que hay escuelas; claro está que no se trata de instituciones disciplinarias, de aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana. Más bien, parece tratarse de organizaciones ligadas a la prestación de un servicio (capacitación). En este sentido, la subjetividad que resulta de estar en las escuelas, cuando el mercado es la instancia dominante de la vida social, es absolutamente otra. Por lo planteado, la producción y reproducción de ciudadanos era tarea de las instituciones disciplinarias y esta tarea sólo es posible cuando el Estado Nación reproduce las condiciones generales donde descansan tales instituciones. Ahora bien, esta correlación entre subjetividad ciudadana, dispositivos normalizadores y Estado Nación hoy está agotada. Si bien se verifican situaciones donde siguen operando algunas de las representaciones y prácticas propias de la lógica nacional, su significación es otra. Las instituciones ya no son las mismas porque sin meta- regulación estatal quedan huérfanas de la función que el Estado Nación les transfirió (producción y reproducción de lazo social ciudadano). Sin proyecto general donde implicarse será necesario pensar nuevas funciones, tareas, sentidos. Por otra parte, las instituciones tampoco son las mismas porque las condiciones generales con las que tienen que lidiar no son estatales sino mercantiles, no son estables sino cambiantes.

Nacidas para operar en terrenos sólidos, la velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada de las instituciones. De esta manera, sin función ni capacidad a priori de adaptarse a la nueva dinámica, se transforman en *galpones*. Esto es, en un tipo de funcionamiento ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica de mercado. Esta ceguera compone un cuadro de situación donde prosperan: suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas en nombre de la libertad, opiniones varias, etc. Se trata, en definitiva, de configuraciones anómicas que resultan de la destitución de las regulaciones nacionales. Se trata, en definitiva, de reductos hostiles donde la posibilidad de producción vincular deviene, a priori, imposible. En síntesis, si una institución cualquiera dispone de una

serie de términos constituidos por una misma regla, si una institución cualquiera dispone de un instituido que si bien aliena a sus componentes también los enlaza, el *galpón* carece de semejante cohesión lógica y simbólica. En este sentido, se trata de un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón. Más bien, cada uno arma su escena. De esta manera, el pasaje de la institución al galpón implica la suspensión de un supuesto: las condiciones de un encuentro no están garantizadas.

I.III. ¿Qué es un galpón?

Para precisar el estatuto de los galpones tal vez sea conveniente rastrear cómo queda situada la relación entre instituciones en condiciones de mercado. Para esto, partamos de una queja que se deja escuchar, con regularidad sintomática, entre maestros y profesores de escuelas, colegios y universidades. Los docentes dicen que los estudiantes no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados, que no tienen nivel. En definitiva, que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula. Así caracterizados, los alumnos no cuentan con las habilidades que -según la suposición docente- deberían contar. Algunos dirán que esa reacción docente no es nueva, que, por oficio, suelen quejarse de las incapacidades de sus alumnos. Posiblemente esa cantinela sea tan vieja como la escolarización masiva, institución de los Estados Nacionales. Así todo, la intensidad ensordecedora de ese murmullo empieza a ser sospechosa de otro tipo de funcionamiento. En otros términos, ¿la denuncia docente indica un defecto de tales o cuales estudiantes e instituciones, o revela -más radicalmente- condiciones y subjetividades otras que las supuestas por los docentes? La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de escuelas, colegios y universidades es una suposición nacida en condiciones de Estado Nación. Más precisamente, es una suposición que se verifica cuando la relación entre instituciones es, tal como mencionamos al comienzo de la clase, analógica, es decir, cuando la estructura formal es compartida por los agentes en cuestión. Siendo así, la intervención de una institución se apoya en las marcas previas en la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual sea, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. En este sentido, si bien el pasaje de la institución familia a la institución escuela, o de la institución colegio a la institución universidad, inaugura posibilidades, saberes, operaciones, relaciones y complejidades diversas, apoya sobre una estructura formal antes armada. Se trata, en definitiva, de diversos dispositivos que forjan la misma subjetividad (institucional). Ahora bien, todo esto sólo es posible cuando el Estado Nación opera como institución que unifica bajo un mismo régimen al conjunto de las experiencias. Siendo así, la articulación institucional está asegurada más allá de las anomalías, patologías o tropiezos de cualquier emprendimiento. Pero las quejas antes señaladas hoy no parecen tener status de anomalía, sino de indicio del agotamiento de una lógica. Bajo este registro se podría pensar, entonces, la multiplicación de las protestas docentes. Si tomamos esto como cierto, tal vez sea conveniente indagar cómo queda situada la relación entre instituciones agotada la lógica pan-institucional. Si la subjetividad institucional producida por los dispositivos disciplinarios de los Estados Nacionales operaba como puente facilitador de las relaciones, hoy no hay nada equivalente a esa meta- subjetividad, a esas operaciones básicas que simplificaban el ingreso a un dispositivo. Más bien, sucede todo lo contrario.

La subjetividad dominante no es institucional, sino más-mediática. En este sentido, sus operaciones básicas no son disciplinarias sino otras. No se trata de normativa y saber sino de imagen y opinión personal.

Si las operaciones son éstas se inicia el malentendido, se interrumpe la razonable suposición. ¿Por qué? Porque las instituciones disciplinarias (ya devenidos galpones) operan

como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el que responde no es el sujeto instituido por las instituciones disciplinarias sino otro, con otras competencias: es el sujeto mediático. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, es decir, entre lo que se pide y lo que se obtiene, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real. El malentendido galopante es el sustento del galpón, como el sobreentendido institucional fue el soporte del poder estatal. La relación entre instituciones se deja describir como Babel sin torre.

II. IV. De las leyes trascendentes a las reglas inmanentes

Un problema de los docentes (en general, los progresistas, simpáticos) era cómo ir más allá de lo instituido, cómo ir más allá de dictar clase, cómo salir del aula como espacio burocrático, rutinario, autoritario, etc. Estamos de nuevo en la lógica del Estado, de la cual había que ir más allá. Pero el galpón es otra cosa. En el galpón el problema es ante todo cómo se instituye algo y no cómo se va más allá de lo instituido. Para esto, uno de los problemas es que no hay reglas institucionales más o menos precisas (esto lo digo por experiencia, ésta fue la elaboración que hicimos). En el aula –tomada como situación y no como parte de una institución–, se ponen reglas para compartir, para operar, para habitar en tanto no se suponen leyes trascendentes que rijan de antemano.

En condiciones de galpón, la operación de institución probable es la precariedad de la regla compartida y no la ley trascendente. La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más regla de juego que ley del Estado.

Otra de las grandes dificultades que tenemos los docentes es que subjetivamente suponemos la preexistencia de la ley mientras que los estudiantes suponen la hegemonía de la opinión. Si en un recinto hay dos épocas heterogéneas, no hay situación alguna. Pero la cuestión no es cuál supuesto se impone sobre cuál, sino cómo se instaura algo, dado que los supuestos no son compartidos. No se trata de la idea de retorno a la ley sino de una vía de subjetivación distinta que es la de proponer reglas. La regla no tiene que ver con el bien, no tiene que ver con la totalidad de sentido, sino que la regla es regla de juego, tiene que permitir jugar a lo que queremos jugar, pero no hay una precedencia justificada, cristalizada, teologizada, sino que hay una pura necesidad de *así no se puede*, no hay lugar para invocar otra cosa, porque no existe. En realidad, esta otra cosa existe sólo en el supuesto mal fundamentado del docente. Subjetivamente, lo requerido para habitar un galpón es que varíe el estatuto de la ley. Nosotros, como herederos de la subjetividad estatal, suponemos fatalmente la preexistencia trascendente de la ley: justa o injusta, la ley preexiste. No podemos (nuestra subjetividad estatal no puede) pensar una ley inmanente como la de la asamblea ateniense, una regla precaria, temporaria. Entonces, para habitar esta situación es necesario repensar el concepto de tiempo y el concepto de ley –y rehacerse según esa condición–.

III. Escuela en tiempos de mercado

Hoy, las instituciones no normalizan, no forjan subjetividad, sino que *brindan un servicio*. La subjetividad se forja en otro lado o no se forja; en todo caso, la institución no tiene carácter instituyente, sino que es un lugar donde se reparte capacitación, comida o becas.

Que eso después ligue con la subjetividad estatal, con el estudio, con el progreso, con la capacitación, etc., es todo mito de las inercias de escuela, no es el ser de esas instituciones. La escuela ya no tiene capacidad instituyente. Por más que existe una enorme demanda sobre la escuela, sería un error pensar que *sigue* vigente en su función instituyente de subjetividad porque la sociedad sigue demandando algo a las escuelas. Las demandas que

se le hacen a la escuela son de otra índole. No se trata de producir subjetividad ciudadana sino más bien subjetividades capacitadas para el éxito. Por otra parte, en las escuelas carenciadas no se demanda éxito sino alimento. La subjetividad no se forja en la institución, que cedió esa función. En este sentido, llamarla "institución" es un abuso del lenguaje, porque perdió la función instituyente que tenía. El edificio sigue siendo el mismo, también el escudo. Pero no sigue siendo el mismo dispositivo.

III. I. La escuela frente a la demanda del mercado

La institución escolar hoy no se sostiene por su capacidad de institución de ciudadanía sino por la

capacitación o prestación de otros servicios. Se trata de un lugar más pragmático y menos ligado

a la formación. La diferencia radica en que las mismas escuelas en los mismos establecimientos y con los mismos programas, pero en un contexto diverso, dejan de ser escuelas para el Estado y pasan a ser escuelas para el mercado. La escuela para el Estado es la escuela de los próceres, la escuela del hombre del

mañana. La escuela del mercado no se presenta como forjadora de la subjetividad del ciudadano,

sino como un agente del mercado; ya no produce un individuo orientado al bien, al progreso de la nación y la realización de los valores familiares dentro de un contexto nacional, sino que capacita para insertarse lo mejor posible en el mercado. Incluso la relación con los mismos textos y las mismas prácticas está orientada desde otro sesgo. Cristina Corea (2000) plantea que el pasaje de la formación a la capacitación se inscribe en una transformación correlativa de dos instituciones: el saber que dio lugar a la información y la formación, sustituida por la capacitación.

El saber era una entidad acumulable, internamente organizada, sistematizada en términos de axiomas, teorías, escuelas, corrientes; mientras que la información no es acumulable, trabaja de instante a instante, y carece de carácter sistemático. La información es el ser instantáneo de una configuración que no se acumula con la información del instante siguiente, sino que es destituida por ella, volviéndose inmediatamente obsoleta. La información es tan vertiginosa que la opinión es efímera, anclada al último dato. Ese pasaje del saber a información hace que se resquebrajen las instituciones de saber. En las profesiones más ligadas al mercado o a los medios hacer un plan de formación a diez años es absurdo. La configuración de los oficios tiene otra dinámica. En ese sentido, si el saber es orgánico y la información es puntual, *la formación es orgánica* como el saber, y la *capacitación* es puntual como la información. Uno se capacita ad hoc, no se forma en general. Las escuelas tienen un estatuto de capacitación, en una institución aparentemente estructural, duradera, etc.

<h3>III.II. ¿Qué es una escuela sin discurso histórico?</h3>

Volvamos sobre un punto. Durante la vigencia política del Estado Nación, el discurso histórico tuvo una función privilegiada: quedó instituido como memoria de esa forma estatal. Esa memoria, a su vez, en Estados que se autoinstituían en nombre de un pasado común, constituía el pilar central de la identidad colectiva. Su destino estaba comprometido en la producción y reproducción del lazo nacional, porque elaboraba precisamente ese pasado común que vinculaba a los individuos. Esto fue producto de aquellas prácticas por medio de las cuales el discurso histórico instituyó a la historia como relato ordenado de los hechos que habían formado la Nación. El discurso histórico hoy ve alterada prácticamente su propia naturaleza. Con el agotamiento del Estado Nación y la institución del Estado Técnico Administrativo se ve

alterada la red de condiciones que constituye la naturaleza propia del discurso histórico. Durante la vigencia del Estado Nación como pan-institución organizadora de las identidades, la circulación de historias nacionales (oficiales y críticas) producía ciudadanos. Alteradas las condiciones sociales, con la institución del Estado Técnico Administrativo, la circulación de historias nacionales ya no se orienta hacia la producción de una identidad (nacional). De este modo, el ciudadano, soporte del lazo nacional, va abandonando su lugar. Las prácticas del consumo y la imagen van a la vez produciendo el tipo del consumidor y conduciéndolo hacia el lugar de soporte. Consecuencia: lo que genera lazo social ya no es la historia nacional requerida para la investidura del ciudadano. El procedimiento, cualquiera que sea, ya es otro.

Lo cierto entonces es que el discurso histórico heredado queda liberado de su antiguo compromiso. Deja de ser necesario como memoria del pueblo nacional. Aunque se sigan escribiendo historias nacionales, éstas han perdido su vigencia como memoria del pueblo. Esta historia ya no es generadora de identidad. Veamos un indicio actual de aspecto insignificante. Las fechas claves del calendario nacional ya no se corresponden con el ritual nacional que les daba función y sentido. Los feriados correspondientes a las fiestas patrias -ritual eliminable en la instauración de la ciudadanía- se desplazan según otro tipo de conveniencias del lazo social contemporáneo. El fin de semana largo pesa más que la fiesta nacional. El ciudadano venerable se extraña; el consumidor consulta a su agente de viajes. Los feriados patrios se han convertido en fines de semana largos, en tanto lo importante no es aquello que se conmemora, sino que ese día de inactividad quede unido al fin de semana -tiempo de consumo-.

Según las quejas docentes, los alumnos ignoran todo aquello que deberían saber. También es un tópico la correlación estudiantil entre historia y tedio. Sin embargo, en el estado de cosas actual, los índices mutuos de tedio e ignorancia han cambiado de sentido. Ignorar algo que ha quedado socialmente obsoleto es más liberación de un lastre que una ignorancia. En lugar de las patrióticas certezas, el discurso mass- mediático, a partir de la narrativa periodística, se instituye como productor de una nueva forma que se establece no ya entre los ciudadanos, sino entre los espectadores, situados como consumidores de ese discurso. Las formas y los artefactos de la memoria dependen del tipo de identidad que constituyen. La identidad del espectador no requiere una memoria histórica sino mediática, cualquiera que sea el sentido del término.

En tiempos nacionales, la memoria histórica es una condición necesaria. En tiempos técnico-administrativos es casi un estorbo. El tiempo nacionalmente instituido es el de la sucesión: un instante sucede a otro, el instante previo permanece como condición del sentido del siguiente. Pero la institución actual del tiempo es la de la sustitución. La esencia de la cosa no es su historia sino su configuración actual: su imagen. Un instante sustituye al anterior, que cae en la nada de lo insignificante. Lo cierto es que el discurso histórico no puede asumir función instituyente del lazo instantáneo.

Al quedar desvinculados de su inscripción decisiva en la instauración del lazo, los agentes del discurso histórico han reaccionado espontáneamente ensayando dos respuestas simétricas. Por un lado, se ha intentado la adaptación de los recursos del discurso histórico a los requerimientos del mercado. Así ha proliferado la "historia de kiosco", combinación tentadora de biografía, curiosidad, intimidad y exotismo. El tipo de biografías y su modo de circulación constituyen un indicio sintomático del desplazamiento. Por otro lado, los agentes de la disciplina han insistido en su perfil más académico bajo el sesgo de la profesionalización. La disciplina, cerrada sobre sí, se ha desligado de otras formas de inscripción social. Los historiadores escriben para historiadores; el conjunto de los escritores coincide con el de los lectores. En la actual proliferación de biografías esté tal vez la marca más visible del agotamiento del discurso histórico como productor del lazo social nacional. Durante la vigencia del Estado Nación, Sarmiento, San Martín, Belgrano y Roca eran tratados como próceres, como los padres de la patria, como los creadores de la Nación. Aparecían a los ojos de los individuos, futuros ciudadanos, como el ideal a seguir. Poseían una moral intachable y cada uno había dejado sus enseñanzas y legados: San Martín, las máximas; Sarmiento, el modelo

educativo; Roca, la campaña al desierto; Belgrano, la bandera. La valoración moral aquí no era meramente tributaria de la exaltación personal, se trataba más bien de subrayar los vínculos entre estos individuos y la nación instituida por el discurso histórico heredado. No su moral, sino su inscripción en el proceso de la Nación era la causa de su condición de héroes. Estas biografías nacionales eran históricas no por el hecho metodológico de la exigencia documental, sino porque los individuos aparecían como efecto y sostén de un devenir social que los trascendía. Así, simétricamente, la valoración polémica negativa de las versiones críticas venía a proponer otros héroes en lugar de estos primeros -degradados al lugar de antihéroes o traidores-. Pero estos traidores también lo eran por razones históricas que los trascendían. Todo esto fue instituido a partir de diferentes prácticas: la enseñanza de la historia en la escuela, la conmemoración de las fechas patrias con desfiles y actos, el uso de los símbolos patrios en determinadas ocasiones, la conservación de la memoria nacional en archivos, museos y bibliotecas, etc., pero también de los partidos, los sindicatos, las polémicas, etc. Éste era el soporte material de la memoria nacional constitutiva de los ciudadanos. Cuando Lugones conoció el amor. Publicidad en la Nación

En la actualidad, la circulación de las biografías no discrimina entre las producidas por historiadores profesionales o amateurs. Su producción está en manos tanto de novelistas (o periodistas) como de historiadores, éstos se confunden con aquellos, porque lo decisivo es el tipo de circulación. Ya no se lee a personajes como San Martín y Sarmiento para saber de sus logros o enseñanzas, de su inscripción en proyectos sociales fastos o nefastos, sino para enterarse -al modo periodístico- de sus hábitos, de su vida cotidiana, de sus rasgos más individuales y desarraigados de los procesos históricos, ~~de sus preferencias cromáticas o culinarias~~ -lo cual no está nada mal, pero es ya otra cosa-. En estas biografías, la vida ha devenido cotidianeidad intimista atenuando a la vez el lugar de héroes y la dimensión sociopolítica de estas experiencias. La despolitización actual de las vidas se espeja retroactivamente. Lo más sintomático aquí es su masivo consumo: el receptor de estos escritos está en posición de consumidor que los lee por placer, al mismo nivel que cualquier otro objeto de consumo. Si, como dicen, un género es una expectativa de lectura, las biografías para el consumidor muestran un lector que espera una esencia íntima y no pública del personaje. Su contexto de circulación sitúa estas biografías sobre el fondo de las historias de la vida privada, de los hábitos y las preferencias, de los detalles que proporcionan más una escenografía que una clave social de inteligibilidad. La historia de los detalles se articula comercialmente con las modalidades biográficas en danza.

Durante la mayor parte del siglo XX el discurso histórico fue el proveedor de las categorías que hacían inteligible a la sociedad. Imperialismo, pueblo, Nación, clase, élite, burguesía, oligarquía, obreros, unitarios y federales, república y monarquía, liberal y proteccionista, eran conceptos generales a partir de los cuales los ciudadanos buscaban comprender la sociedad. Durante el último período han desaparecido tanto los grandes relatos, como las acaloradas polémicas, y hasta fue posible postular el fin de la historia. Ante el agotamiento del Estado Nación, el discurso histórico ha quedado sin funciones sociales. Ahora bien, como contrapartida de la orfandad de funciones del discurso histórico, la disciplina se ha cerrado sobre sí, "profesionalizándose". Los historiadores ya no escriben para el gran público de los ciudadanos, proveyéndolos de categorías explicativas; lo hacen para otros historiadores. Publican en revistas que sólo leen sus colegas y donde la atomización temática adquiere ribetes barrocos. El discurso histórico, en su vertiente más académica, ha restringido su circulación a la comunidad de pares. La profesionalización y la comercialización constituyen respuestas gemelas simétricas. Lo que por un lado es clausura de un discurso en su propio interior, sin interacción, por otro es disolución integral por adaptación mecánica a las condiciones del entorno. En ambos casos se pierde lo que constituye la característica de cualquier organismo vivo -así como de cualquier institución destinada a intervenir en una situación social-: la existencia de una membrana permeable que diferencie sin aislar, que regule los intercambios en función de unas estrategias.

IV.I. Cómo producir sentido en suelo posnacional

¿En qué consiste el agotamiento del Estado Nación? No se trata del mal funcionamiento de las instituciones del Estado Nación o del incumplimiento de unas leyes determinadas, se trata más bien de la incapacidad del Estado para postularse como articulador simbólico del conjunto de las situaciones.

En tiempos nacionales, el Estado es capaz de articular simbólicamente las situaciones, esto es: es capaz de producir un sentido general para la serie de instituciones nacionales. En nuestra situación, no hay Estado competente para tal tarea. Si esto es cierto, la pregunta obligada es por el estatuto de la simbolización en las nuevas condiciones. Pero ¿cuál es la naturaleza de nuestra condición? Consiste en la *dispersión* de una variedad de situaciones. Pero cuando decimos que no hay articulación simbólica entre situaciones, esto no implica afirmar que no hay simbolización. Si no hubiera simbolización -es decir, si no hay lenguaje capaz de nombrar y nombrarnos, capaz de conferir un significado a la existencia-, no habría humanidad. Justamente porque el estatuto de la subjetividad ha pasado del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, las operaciones de simbolización también lo hicieron. En este sentido, la emergencia de la subjetividad actual instituye una modalidad de simbolización radicalmente otra. El régimen de la prohibición trascendente no es capaz de producir simbolización en las nuevas condiciones.

En la dinámica de las situaciones *dispersas*, la simbolización es situacional. Esto es, no hay simbolización entre situaciones sino en situación. Cuando las condiciones no son trascendentes, la ley deviene recurso incapaz de producir ordenamiento simbólico. Cuando las condiciones son immanentes, queda entonces habilitada la capacidad simbólica de la regla.

Una precisión respecto de las situaciones y sus anomalías. No hay situaciones anómalas, más bien hay anomalías. Esto es, cada ordenamiento simbólico produce una patología específica. En este sentido, dar cuenta de nuestra condición exige un primer movimiento: pensarla no como anomalía de la lógica nacional sino en su especificidad. Pero ¿cuál es la patología de una subjetividad organizada situacionalmente por la regla? Como la simbolización ahora es situacional, la anomalía consiste en la imposibilidad de entrar en la dinámica de la regla específica de la situación, es decir, la imposibilidad de entrar en la lógica de la precariedad, y aquí precariedad significa regularidad no definitiva.

En situación de aula, un estudiante podrá ser anómalo si una noción de ley, extra situacionalmente organizada, le impide habitar la institución. Sería igualmente anómalo un estudiante dispuesto a definir individualmente su normativa de acción. Una situación no es efecto de unas determinaciones individuales, ni de unas leyes trascendentes, sino de unas reglas organizadas situacionalmente.

Lectura sugerida para la clase disponible en Biblioteca
--

G. Deleuze, Post-scriptum sobre las sociedades de control, extraído del libro *Conversaciones*. (disponible en biblioteca: Deleuze_Conversaciones.pdf y haciendo clic [aquí](#))

Grupo Doce, *Del Fragmento a la Situación* (disponible en biblioteca: grupo_doce.pdf y haciendo clic [aquí](#))

Módulo 1 - Clase 4

Bibliografía

Baudrillard, Jean *Crítica de la economía política del signo*, Siglo XXI, 1983, México, págs 52-87. **Baudrillard, Jean** *De la seducción*, Planeta Agostini, 1993, Bs As, págs. 125-144. **Bertoni, Lilia A.** (1992) "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Ravignani"*, Tercera Serie, N° 5, primer semestre, Bs. As. **Chatélet, Francois** (1978). *El nacimiento de la historia*, Siglo XX, México. **Corea, Cristina** (2000) *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*. Bs. As., Lumen. **Deleuze, G.** (1995). "Postscriptum sobre las sociedades de control" en *Conversaciones*. Pre-Textos, Valencia. **Lewkowicz, Ignacio y Wasserman, Fabio** (1995) "La pregunta de las cien caras o las estrategias del olvido", *Apuntes Historiográficos*. Historia y política. N° 2, Publicaciones Penitenciarias, Bs. As.

El régimen de la prohibición

El régimen de la prohibición trascendente es el régimen **propio de los tiempos de Estados Nación**. En este régimen las subjetividades se forjan en relación a la **ley trascendente**, a una autoridad a priori y exterior a la voluntad de los individuos.

En tiempos de agotamiento del Estado Nación, este régimen ya no apoya en el mismo suelo y por lo tanto es incapaz de producir los mismos efectos que producía.

Estado – Nación

En el concepto de Estado debemos ver una **forma política históricamente determinada** y no un concepto universalmente válido para todo tiempo y lugar. En este sentido, suele hablarse de "Estado moderno", entendiéndolo por ello una forma de ordenamiento político surgida originalmente en Europa durante la Edad Media.

El Estado moderno surgió con la impronta de una progresiva **centralización** del poder por una instancia cada vez más amplia que terminó por comprender el ámbito entero de las relaciones políticas. También significó una progresiva **unificación, secularización, territorialización** (la obligación política pasa a ser territorial) e **impersonalización** del mando político.

La noción de Estado–Nación, actualmente puesta en cuestión, supone que los estados se configuran principalmente alrededor de **naciones** determinadas. *"El hecho decisivo de la formación del Estado nacional es el ejercicio ordenado de la autoridad pública en el ámbito de una Nación."* (Bendix, 1964: 29).

Este modo de configuración de los Estados fue hegemónico durante la modernidad pero demostró no ser el único posible. De hecho, actualmente esta correlación e identificación entre el Estado y la Nación es cada vez más problemática: por ejemplo, encontramos naciones que han perdido su antigua forma estatal; estados que abarcan más de una nacionalidad, etc.

Subjetividad

El profesor Lewkowicz trabaja en el campo de lo que él llama **Historia de las subjetividades**, y es allí donde se inscribe su noción de **subjetividad**. Desde esta perspectiva se afirma que la naturaleza humana no está determinada de por sí: lo que hace ser hombres a los hombres no es un dato dictado por la pertenencia genérica a la especie; por el contrario, lo que los hombres son, es el producto de las condiciones sociales en que se desenvuelven.

La subjetividad no es el contenido variable de una estructura "humana" invariante, sino que interviene en la constitución de la estructura misma.

La subjetividad –también llamada *subjetividad socialmente instituida*– resulta de la **instauración de marcas prácticas y efectivas** sobre la indeterminación de base de la cría sapiens, es decir: sobre la carne humana.

Instituciones disciplinarias

En su libro "**Vigilar y castigar**", Foucault describe minuciosamente los tres procedimientos constitutivos de las instituciones disciplinarias o de encierro que son: *la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen*.

Revisaremos brevemente cada uno de ellos:

Vigilancia jerárquica:

El ejercicio del poder disciplinario se asienta en la **mirada**, es decir, utiliza técnicas que permiten ver. Pero estas miradas deben ver sin ser vistas. Por este motivo, el tema de la arquitectura de estas instituciones se torna central: se trata de instituciones que ya no se hacen simplemente para ser admiradas (como los palacios, por ejemplo) sino de espacios que deben permitir un control interior.

¿Cómo funciona el poder de la vigilancia jerárquica? Como una maquinaria, dice Foucault: "El poder de la vigilancia jerárquica de las disciplinas no se tiene como un cosa, no se transfiere como una propiedad, funciona como una maquinaria." Es un poder anónimo, automático y múltiple, que funciona permanentemente y en silencio. Es decir, si bien la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento los atraviesa y excede: la vigilancia jerárquica implica que **los vigilantes también sean perpetuamente vigilados**. El poder disciplinario siempre está alerta.

Sanción normalizadora:

En el corazón de todas las instituciones disciplinarias funciona un pequeño mecanismo penal. Una de las características principales del castigo disciplinario es que éste tiene por función **reducir las desviaciones**, por lo tanto, debe ser esencialmente **correctivo**.

Por este motivo los castigos disciplinarios le dan privilegio al **aprendizaje** y al ejercicio y se asientan en un sistema de la gratificación-sanción. Es decir, al mismo tiempo que se señalan las desviaciones, se jerarquizan las cualidades y aptitudes; a la vez que se castiga, se recompensa. Por último, este poder se asienta en la **norma** y en lo **normal** -de ahí que su función principal sea la **normalización**-.

Examen

"El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar". El examen es un dispositivo que se halla fuertemente ritualizado en las diferentes instituciones disciplinarias. Una de las características de este dispositivo es que se vale de la escritura: los procedimientos de examen han ido acompañados de un sistema de **registro** intenso y de acumulación documental.

Deben tener presente que cuando el profesor Lewkowicz se refiere a lo **disciplinario** (por ejemplo, cuando habla de *subjetividad disciplinaria, operatoria disciplinaria, dispositivo disciplinario, marcas disciplinarias*), así como al **encierro**, a la **vigilancia**, y a la **normalización** o al **poder normalizador**, lo hace siempre desde esta misma perspectiva foucaultiana.

Michel Foucault (1926-1984) filósofo, historiador y crítico social cuyos trabajos, que dispositivos disciplinarios

Dispositivo

La extensión del uso del concepto dispositivo se debe en gran medida a la obra del filósofo Michel **Foucault**.

Desde la perspectiva foucaultiana, la noción de dispositivo hace referencia a un conjunto de **prácticas, discursivas y no discursivas**, consideradas en su conexión con las relaciones de **poder**. En una entrevista que lleva por título *El juego de Michel Foucault*, el filósofo dice que un dispositivo es: "Unconjuntodecididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto al dicho como a lo dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos".

Gilles Deleuze

Filósofo francés contemporáneo, Gilles Deleuze se pregunta por las formas de ir más allá del poder-saber, de franquear el límite que nos constituye, de ensayar maneras inéditas de existencia. Desde aquí elabora el concepto de **pliegue** para explicar la posibilidad de habitar el límite que traza los bordes de lo que somos.

Para Deleuze, situarse en una línea inestable permite avanzar hacia lo desconocido y aquí radica un modo de hacer otra cosa con lo que hacen de nosotros. Deleuze escribió sobre Kant, Nietzsche, Bergson, Spinoza, Proust, Foucault, Leibniz. Entre sus obras se destacan "Lógica del Sentido"; "Nietzsche y la filosofía"; "Foucault"; "Repetición y diferencia".

Sujeto de la conciencia

Cuando el profesor Lewkowicz dice que el sujeto de la conciencia se instituye filosóficamente en el siglo XVII se está refiriendo básicamente al llamado sujeto cartesiano -en referencia al filósofo francés René Descartes (1596- 1650)-, aquel que se sostiene en la famosa frase "**pienso y luego existo**" (cogito ergo sum).

El sujeto de la conciencia nacional que emerge en el siglo XIX es el **ciudadano**. Para la vida ciudadana, para el ejercicio de la ciudadanía, la conciencia es un atributo esencial. Y como serán las instituciones disciplinarias las que producirán ciudadanos, la conciencia de éstos será básicamente **disciplinada**, (aunque esto no significa que el destino de la conciencia sea necesariamente éste. Por ejemplo, la conciencia de clase proletaria también se nutrirá de las operaciones instauradas por las instituciones disciplinarias: será en la fábrica donde el obrero tomará conciencia de su condición de explotado).

Por último, aquellos que por diversos motivos estén privados del ejercicio de la conciencia (los niños, los locos, los presos) permanecerán encerrados. En el caso de los niños, por su inmadurez y falta de desarrollo; en el caso de los locos, por su alteración de la conciencia; en el caso de los presos, por su imposibilidad temporaria del ejercicio de la conciencia.

Panóptico

El panóptico es un **dispositivo penitenciario** concebido en el siglo XVIII por el filósofo utilitarista inglés Jeremy **Bentham**.

Bentham describe en su libro "El panóptico" el proyecto de una construcción carcelaria que se fundamenta en el "principio de la inspección". Para ello propone la construcción de dos edificios circulares concéntricos. En el edificio exterior estarían los presos, ubicados en celdas, permanentemente expuestos a la vigilancia de los inspectores ubicados en una torre central (localizada en el círculo interior).

Lo central en el dispositivo panóptico es que los presos se **sientan continuamente observados** pero sin saber con certeza si están siendo efectivamente vigilados o no (al no poder verificar la presencia real de los vigilantes).

El **panóptico implica un poder visible e inverificable**. El panoptismo es tomado por **Foucault** en su libro "Vigilar y castigar", extendiendo su lógica de funcionamiento a las **instituciones disciplinarias** en su conjunto. Dice Foucault allí respecto al panóptico: "cada cual en su lugar, está bien encerrado en una celda en la que es visto de frente por el vigilante; pero los muros laterales le impiden entrar en contacto con sus compañeros. Es visto, pero él no ve; objeto de una información, jamás sujeto de una comunicación. (...) Si los detenidos son unos condenados, no hay peligro de que exista complot, tentativa de evasión colectiva, proyectos de nuevos delitos para el futuro, malas influencias recíprocas; si son enfermos, no hay peligro de contagio; si locos, no hay riesgo de violencias recíprocas; si niños, ausencia de copias subrepticia, ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación. Si son obreros, ausencia de riñas, de robos, de contubernios, de esas distracciones que retrasan el trabajo, lo hacen menos perfecto o provocan los accidentes."
"concepto práctico" de hombre

Concepto práctico de hombre

La historia de las subjetividades, dice Lewkowicz, postula una categoría central que es la de "concepto práctico de hombre". Éste determina una **humanidad específica** por la vía práctica. Por ejemplo, el esclavo antiguo ¿es o no un hombre? Para el amo romano es un mero instrumento, no es un hombre (aun cuando pertenece a la especie sapiens). El esclavo antiguo no pertenece a la humanidad instituida como tal.

A partir de examinar el concepto práctico de hombre, es posible ver cuáles de los cuerpos homo sapiens pertenecen a la **humanidad culturalmente establecida**.

Modernidad/modernidad tardía/posmodernidad

En el campo de las ciencias sociales, desde hace ya unos años, cobró vigencia el debate en torno a la modernidad y la posmodernidad. Entre la aceptación entusiasta y el rechazo absoluto del término "posmodernidad", o la preferencia de vocablos tales como "modernidad tardía" o "sociedad postindustrial", se multiplican diversas posiciones. Entre ellas hay quienes plantean diferencias entre el "**posmodernismo**" (entendido como una expresión fundamentalmente **artística** y estética opuesta al modernismo), y la "**posmodernidad**" (entendida como un ethos o una **época** que significa un cambio radical en los sistemas y valores subyacentes a la modernidad).

También algunos autores, -por ejemplo **Anthony Giddens**-, sostienen que "en vez de estar entrando en un período de posmodernidad, nos estamos trasladando a uno en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca".

Otros proponen a la **posmodernidad** como una época de **escepticismo** y nihilismo, que anuncia **finales** (de las utopías, de las ideologías, de la historia), que rechaza y sentencia la muerte de la modernidad. (La de "el fin de la historia", por ejemplo, es una idea sugerida por Francis Fukuyama). Como podrán ver, no existen respecto a estos términos definiciones únicas, fijas e incuestionables.

Proponemos entender tanto a la modernidad como a la posmodernidad, antes que como épocas bien delimitadas y con fronteras precisas, como **cosmovisiones** u horizontes de vivencia y percepción. Seguimos aquí a **Rosa Nidia Buenfil Burgos**, pedagoga mexicana, quien afirma que la posmodernidad alude al proceso de erosión, debilitamiento y cuestionamiento de los fundamentos del pensamiento moderno, pensamiento caracterizado por su confianza en la razón, en el conocimiento científico y asentado en la idea de progreso. Citando al politólogo **Ernesto Laclau**, esta pedagoga dice que aceptar la vulnerabilidad del proyecto moderno no implica el abandono de sus valores emancipatorios ni tampoco el asumir posturas nihilistas o escépticas. ¿Qué es lo que la posmodernidad vino a poner en cuestión en relación al pensamiento moderno? Sucintamente podemos nombrar: el establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento (*la razón occidental, la ciencia, etc.*); el concebir a la realidad existente como susceptible de ser dominada por el pensamiento, la razón; las posiciones filosóficas, antropológicas, etc., que sostienen la posibilidad de encontrar el origen, la esencia, el fundamento último de las cosas. (Buenfil Burgos, R.N. (1993): "Horizonte posmoderno y configuración social", en De Alba (comp): *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa).

La puesta en cuestión de los fundamentos absolutos y universales del pensamiento moderno tiene implicancias considerables en el campo de la **educación**. Significa, entre otras cosas, la aceptación de la indeterminación y la incerteza en los procesos educativos; la inclusión de otras voces, identidades y narrativas además de las científicamente validadas.

Sobre el debate modernidad – posmodernidad en el campo educativo puede consultarse el libro **Posmodernidad y educación**, compilación de artículos realizada por **Alicia de Alba**. (De Alba (comp): *Posmodernidad y educación*, México, Porrúa).

Iluminismo

El término iluminismo designa el **movimiento cultural y filosófico europeo** que se desarrolló durante el **siglo XVIII**, llamado por ello **Siglo de las Luces**. Aunque tuvo repercusiones en toda Europa, su carácter dominante se generó en los salones y clubes franceses, donde se pronunciaba la transformación en las ciencias y las artes que intentó ser compilada en la **Enciclopedia**.

La premisa "*no hay oscuridad sino ignorancia*" se convirtió en apotegma para los iluministas.

Las ideas iluministas se convirtieron en motor de una mentalidad, corporizando una teoría del progreso de la humanidad cuyo idealismo no se basaba en la religión sino en la naturaleza de los hombres. Esta noción **optimista** coincidía con el **individualismo** -que contribuyó a la disolución de las concepciones estamentales-, el **universalismo** -asociado a la convicción de que cualesquiera sean las diferencias propias de cada sociedad, el epicentro es la naturaleza humana- y sobrepuso como instrumento a la **razón**.

(Extractado de Di Tella, Torcuato et. al. (2001) Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas, Bs. As., Emecé, p. 355).